

Bárbara Sofia Prata Domingos de Almeida

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário e Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Amigos, Amigos, Significados à Parte!

Ensino dos Falsos Amigos entre o Português e o Espanhol: Proposta de atividades

2013

Orientador: Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Resumo

A crença de que a proximidade entre o Português e o Espanhol é uma ponte para a aprendizagem rápida do Espanhol deve ser mantida com algumas reservas. Neste relatório, pretendemos chamar a atenção para o facto de haver, sobretudo no que diz respeito ao léxico, alguns pontos tão divergentes entre as duas línguas que poderão prejudicar o discurso, dando lugar a situações embaraçosas.

Uma rápida análise aos manuais com que se trabalha nas Escolas, aliada à nossa experiência de ensino, fez-nos constatar que, na maioria das vezes, este tema dos falsos amigos nem sempre é tratado com o rigor e com a diversidade de atividades necessários.

Fundamentando-nos num quadro teórico que tem como ponto de partida a Análise Contrastiva e uma descrição dos termos falsos amigos, falsos cognatos e heterossemânticos, que muitas vezes são tratados como sinónimos, não o sendo na realidade, propomos atividades que poderão ser úteis para o processo de ensino / aprendizagem.

A validade e eficácia das atividades propostas são tratadas no final do relatório onde também refletimos sobre eventuais melhorias de que poderão ser alvo.

Palavras-chave: *Análise Contrastiva, Falsos Amigos, Falsos Cognatos, Heterossemânticos, Falsos amigos estruturais*

Resumen

La creencia de que la proximidad entre el portugués y el español es un puente para el aprendizaje rápido del español debe ser tratada con cuidado. En este trabajo, pretendemos llamar la atención sobre el hecho de que hay, sobre todo en lo que respeta al léxico, puntos tan divergentes entre ambas lenguas que podrán perjudicar el discurso y crear situaciones incómodas.

Un rápido análisis de los libros de texto con los que trabajamos en los institutos, en conjunto con nuestra experiencia docente, nos permitió constatar que, en la mayoría de los casos, el tema de los falsos amigos no siempre es tratado con el rigor y con la diversidad de actividades necesarios.

Fundamentándonos en un encuadramiento teórico que parte del Análisis Contrastivo y una descripción de falsos amigos, falsos cognados y heterosemánticos, que muchas veces son tratados como sinónimos, no lo siendo en realidad, proponemos actividades que podrán ser útiles para el proceso de enseñanza / aprendizaje.

La validez y eficacia de las actividades propuestas son tratadas al final de este trabajo donde también hacemos una reflexión sobre cambios que las podrán beneficiar.

Palabras-llave: *Análisis Contrastiva, Falsos Amigos, Falsos Cognados, Heterosemánticos, Falsos amigos de estructura*

Abstract

The belief that the familiarity between Portuguese and Spanish is an overpass to a quick learning of the Spanish language is to be seen with caution. In this document we intend to emphasize the fact that, particularly in what is related to lexicon, some points are so divergent between the two languages that may harm the speech, giving place to embarrassing situations.

Going-over the study books often used at schools, allied to our professional experience, made us realize that, most of the times, this false friends theme, is not carefully treated or is treated without the specific and needed activities.

The Contrastive Analysis is the base of our theoretical study with which we try to describe terms like false friends, false cognates and *heterossemânticos*, that are too often defined as synonymous, not being this the case. We also intend to suggest activities that might be useful to the teaching / learning process.

The validity and efficacy of these activities are observed at the end of the report where we also think over the results of our work and the changes that need to be done in order to improve this activities.

Key words: *Contrastive Analysis, False Friends, False Cognates, Heterossemânticos, Structural False Friends*

Agradecimentos

O primeiro agradecimento vai para o Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo pelo tempo e disponibilidade que me dispensou durante a realização deste Relatório e pelas palavras de encorajamento que me endereçou.

Em segundo lugar agradeço à professora Teresa Vieira, minha orientadora de Estágio, por me ceder as turmas com as quais trabalhei, mas acima de tudo, por ceder o seu tempo, gratuitamente, e pela sua entrega para que a minha profissionalização fosse possível.

Agradeço à minha família, em particular aos meus pais, que incondicionalmente me apoiaram e pelo orgulho que sempre demonstraram por mim. Não poderia deixar de agradecer, também, aos meus amigos Fátima Clemente, Amélia Pereira, Gervásio Pina, Daniela Duarte, Alberto Gómez Bautista, Andrea Lopes, Ana Paula Pinto, pela paciência e pela força que me deram nos momentos de maior fraqueza, Lúcia Pereira, minha companheira de Estágio e de algumas aventuras e Élsio Cardoso, pela ajuda preciosa na produção do Jogo Interativo.

Sumário

Resumo	.....	2
Agradecimentos	.....	4
Sumário	.....	5
Introdução	.....	7
Capítulo I	.....	10
1. A análise contrastiva	.....	10
1.1. Características Gerais	.....	10
1.2. Críticas ao modelo	.....	12
1.3. A transferência	.....	13
1.4. A interferência	.....	15
1.5. <i>Portuñol</i> – interferência ou interlíngua?	.....	17
1.6. A utilidade da Análise Contrastiva	.....	18
2. Heterossemânticos, falsos amigos, falsos cognatos	.....	20
2.1. Falsos amigos	.....	22
2.2. Falsos cognatos	.....	23
2.3. Heterossemânticos	.....	24
2.4. O processo de formação dos falsos amigos	.....	25
2.5. Tipologia dos falsos amigos	.....	27
2.6. Falsos Amigos de estrutura	.....	31
Capítulo II	.....	34
Introdução	.....	34
1. O ensino do léxico nas aulas de Espanhol como língua estrangeira	....	36
1.1. Abordar os falsos amigos na aula de Espanhol LE	.....	38
1.2. Os falsos amigos nos manuais	.....	39
1. Propostas de atividades para o ensino dos falsos amigos	.....	41
1.1. Lista de Falsos Amigos	.....	41
1.2. Análise de Falsos Amigos	.....	42

1.3. Utilização do Dicionário	58
1.4. Proposta de Atividades para o Ensino dos Falsos Amigos	59
1.4.1. Atividade um	60
1.4.2. Atividade dois	61
1.4.3. Atividade três	63
1.4.4. Justificação das opções tomadas	64
2. Análise da validade/eficácia das actividades propostas	65
2.1. Recursos qualitativos	65
2.2. Recursos quantitativos	70
Conclusões	79
Bibliografia	71
Anexos	85

Introdução

A relação de parentesco entre o Português e o Espanhol resulta numa crença bastante difundida de que aprender Espanhol é fácil porque se fala Português. Na sequência desta realidade, muitos são os falantes-aprendizes que se aventuram a comunicar em Espanhol, transportando para o seu discurso algo do que sabem da sua própria língua materna. O que lhes espera, muitas vezes, é um conjunto de enganos que implicam diretamente com a comunicação. O resultado é, numa grande parte das situações, uma tentativa falhada, já que ao usar sem qualquer filtro muitas palavras portuguesas apenas com o jeito de pronúncia espanhola – o chamado *portunhol* / *portuñol*-, se poderá incorrer em enganos que em nada ajudam o discurso.

O léxico é o campo onde estas dificuldades têm maior expressão. Os chamados falsos amigos são fonte de inúmeras faltas de correspondência, entre vocábulos de uma e de outra língua, que podem prejudicar a comunicação entre falantes do Português e do Espanhol. É também um campo onde os alunos portugueses revelam algumas dificuldades, daí que tenhamos selecionado este tema para trabalhar. No entanto, ao nível das estruturas o mesmo tipo de fenómeno acontece, dando lugar a um sem número de interferências e, consequentemente, a erros na comunicação.

Da nossa experiência no ensino do Espanhol foi possível compreender que pouca atenção é dada a este tema nos manuais de estudo adotados pelas diferentes escolas. Daqueles com os quais trabalhámos, alguns apenas fazem referência aos falsos amigos não propondo qualquer atividade para os trabalhar. Outros há que abordam a questão, sugerem uma ou outra atividade que são geralmente do mesmo género, ou uma lista de falsos amigos cujo objetivo é fazer a sua tradução ou apenas legendagem de imagens. Nenhuma atividade lúdica é, pois, sugerida pelos manuais com os quais se trabalha. Os autores consultados (Gelabert, Bueso & Benítez, 2002; Gómez Molina, 2004; Gómez Bautista, 2011) são unânimes ao referir que o ensino do léxico deve ser feito recorrendo a várias técnicas e apelando à faceta multissensorial do aluno e que, especificamente, o ensino dos falsos amigos deve ser feito através de atividades lúdicas.

Assim, é nosso objetivo neste relatório e foi nosso objetivo durante o Estágio Curricular que fizemos, trabalhar este tema propondo algumas atividades que julgamos serem de bastante utilidade para os alunos e poderão ajudar os colegas na planificação das aulas. As

propostas que elaborámos são, ainda, um bom ponto de partida para outros exercícios, não se esgotando em si enquanto atividades.

Organizámos este relatório em dois grandes capítulos. No primeiro tratámos de fazer o enquadramento teórico, com um ponto dedicado à Análise Contrastiva e outro dedicado aos Falsos Amigos em particular. O ponto dedicado à Análise Contrastiva parece-nos pertinente porque a confusão feita pelos falantes no que diz respeito ao léxico pode ser desfeita fazendo o contraste entre as duas línguas próximas. Conhecer a evolução da Análise Contrastiva, as críticas que podem ser feitas ao modelo e a forma como pode ser usado, nos dias de hoje e no estado atual dos métodos de ensino / aprendizagem, foi a linha de argumentação por nós escolhida e pode auxiliar na compreensão de um tema que tende a ser simples apenas em aparência.

No ponto dedicado aos Falsos Amigos, fazemos uma breve descrição do que é um falso amigo, apoiando-a nas leituras que fizemos. Associado ao termo falso amigo encontramos outros dois que tendem a ser tratados como sinónimos, não sendo esse o caso. Trata-se de termos como Falsos Cognatos e Heterossemânticos. Os três termos são, então, analisados, descritos e distinguidos à luz do pensamento dos autores consultados. Ocupar-nos-emos também de outra questão igualmente importante que é a *falsa amizade* entre algumas estruturas, os chamados *falsos amigos estruturais*. Tentámos, ainda, dar a conhecer diferentes tipologias de classificação dos falsos amigos, porque a sua distinção poderá ajudar na compreensão do tema.

No segundo capítulo, detemo-nos sobre o ensino do léxico, no geral, e no ensino dos falsos amigos, em particular, propondo atividades que julgamos serem úteis para a aprendizagem dos alunos. Fazemos, ainda, uma análise dos manuais com que trabalhamos no Agrupamento Vallis Longus, onde realizámos o nosso estágio, para ilustrar a forma como o ensino dos falsos amigos aí é proposto. Para além da proposta de atividades, fizemos uma análise contrastiva exaustiva para cada um dos pares de falsos amigos. Conhecer os tipos de falsos amigos, se partilham aceções e quais, ou se têm a mesma etimologia, pareceu-nos importante para um docente que trabalha com línguas tão próximas, de modo a evitar apoiar o nosso trabalho apenas em conhecimento empírico.

Finalmente, no último capítulo fazemos a análise qualitativa e quantitativa da aplicação destas atividades, uma reflexão sobre o que há a manter, alterar ou melhorar nas escolhas que fizemos para assim servir de apoio à prática docente.

Tivemos em linha de conta, durante todo este processo, a necessidade de se criarem materiais que possam ser úteis não só na nossa prática docente individual, mas também na prática docente de todos os colegas que sintam as mesmas dificuldades. Possam as linhas que se seguem trazer luz a esta questão e transformarem-se num material para todos nós que diariamente nos encontramos a braços com tomadas de decisão sobre o melhor caminho a seguir na prática docente.

Capítulo I

1 – Análise Contrastiva

1.1.Características Gerais

Os autores consultados (Santos Gargallo, 1993; Vita, 2006) são unânimes em considerar Charles Fries e Robert Lado como os verdadeiros impulsionadores da Análise Contrastiva. Um modelo que pertence à Linguística Contrastiva que por sua vez se insere na Linguística Aplicada (Vita, 2006:10).

Fries (1945 *apud* Lado, 1974) e Lado (1974) propõem a comparação sistemática de duas línguas – a língua materna do aluno (L1) e a língua estrangeira em processo de aprendizagem (L2) – com o objetivo de determinar as diferenças e semelhanças entre as duas e assim antecipar as eventuais áreas de dificuldade e eventuais erros que o estudante poderia cometer. Lado (1974:2) assume que: “the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and other extremely difficult”, acrescentando depois que os elementos que o aluno encontra como semelhantes serão os mais fáceis de assimilar, enquanto os elementos que eventualmente serão diferentes, serão considerados difíceis (Lado, 1974:2). Ao professor cabe a observação e análise prévia destas diferenças e semelhanças e será a partir desta observação que se procederá à correção e preparação quer das planificações, quer dos materiais didáticos (Lado, 1974:2). Lado (1974), a propósito da preparação de materiais cita Fries da seguinte maneira: “the most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with parallel description of the native language of the learner” (Fries, 1945:9 *apud* Lado, 1974:1) No entanto, e como observa Santos Gargallo (1993:33): “un análisis sistemático de cualquier lengua solo puede llevarse a cabo mediante una comparación analítica e bajo parámetros de sincronía”.

A Análise Contrastiva, descrita desta forma, veicula a ideia de que os alunos têm uma tendência a transferir as estruturas e o vocabulário da sua língua materna para a língua estrangeira que estão a aprender, quer na fase da produção, quer na fase de receção (Santos

Gargallo, 1993: 34). Pode observar-se que a Análise Contrastiva é pedagogicamente orientada, sendo o seu principal objetivo, não o vínculo a uma teoria a respeito da aprendizagem de uma segunda língua, mas sim servir de instrumento para o trabalho docente (Vita, 2006:10).

A primeira versão da Análise Contrastiva baseia-se nos pressupostos teóricos do behaviourismo e do estruturalismo. Decorrente desta ideia, Santos Gargallo (1993:35) afirma que: “el Análisis Contrastivo se fundamenta en la creencia de que el aprendizaje de una segunda lengua es la formación de un hábito”. A autora prossegue afirmando que de um hábito velho (da língua materna) se podem criar hábitos novos (os da língua meta). Segunda a autora, esta hipótese segue as pisadas do behaviourismo psicológico de Bloomfield (Santos Gargallo, 1993:35). Assim, a aprendizagem, exposta nestes termos, será um processo de formação de hábitos, isto é, uma série de fenómenos linguísticos, aos quais estão apensos conceitos como estímulo-resposta, imitação, transferência positiva e negativa e repetição (Vita, 2006:11).

Ainda de acordo com Santos Gargallo (1993), a hipótese formulada pela Análise Contrastiva da formação de hábitos está ligada ao conceito de *distância interlinguística*. Neste sentido, a distância entre as duas línguas, com que se relaciona o estudante, irá determinar não só a dificuldade na aprendizagem, mas também o aparecimento da interferência, isto é: “cuanto mayor sea la distancia [entre a L1 e a L2], mayor será a dificultad en el aprendizaje y mayor será también la posibilidad de interferencia” (1993:35).

Sobressaem, pois, duas dicotomias do modelo transcrito. A da semelhança/dificuldade e a da diferença/dificuldade. Dicotomias que são confirmadas por Robert Lado no seu texto de 1974 (2). O professor, consciente dos pontos convergentes e divergentes nas duas línguas, teria a vantagem de prever onde poderiam ocorrer os erros e assim, mesmo antes que eles pudessem ter lugar, evitá-los ou corrigi-los.

Do que foi dito atrás, fica a ideia de que a língua materna desempenha o seu papel na aprendizagem de uma língua estrangeira, quer seja o de facilitar, em línguas mais próximas, ou o de dificultar, em línguas mais distantes.

Em 1970, as hipóteses fundamentais da Análise Contrastiva são reformuladas, passando a distinguir-se entre a hipótese “forte” e a hipótese “fraca” (Santos Gargallo, 1993:37). A diferença entre as duas hipóteses reside no momento em que se torna relevante o

erro, isto é, na versão “forte” tenta prever-se o erro *a priori* através da comparação, enquanto na versão “fraca” explicam-se os desvios à medida que estes vão sendo descobertos. Uma falha a apontar neste modelo de Análise Contrastiva pode estar no facto de nem a teoria linguística nem os linguistas disporem de um conjunto de universais linguísticos capazes de tratar de modo adequado a sintaxe, a semântica e a fonologia (Santos Gargallo, 1993: 38).

1.2. Críticas ao modelo

Foi, ainda, durante a década de setenta do século passado, que a Análise Contrastiva sofreu algumas críticas, sobretudo a versão “forte” (Vita, 2006: 13) e que vieram a tornar-se importantes até para a evolução do próprio modelo. Em primeiro lugar, pesquisas posteriores vieram dar luz ao facto de nem todos os erros serem provocados por interferências da língua materna. Na verdade, algumas estruturas da língua estrangeira, objeto de aprendizagem, quando generalizadas pelo aluno, seriam as geradoras do erro. Em muitos casos, as semelhanças em lugar de simplificar, pareciam criar muitas dificuldades. De facto, parece haver concordância no que diz respeito aos embustes que as semelhanças entre as línguas podem causar nos falantes. Veja-se o caso dos falsos cognados, assunto que será tratado com mais detalhe nos seguintes capítulos. Deste modo, passa a questionar-se o papel dado à língua materna neste modelo e a transferência passa a ser vista com reservas. Dadas estas conclusões, o modelo foi reorganizado de forma a não dar à transferência e à língua materna um estatuto tão relevante.

Outra crítica apontada à Análise Contrastiva está no facto de nem sempre as previsões feitas se confirmarem durante o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estas eram feitas sem que se recorresse a testes em situações reais de produção. No entanto, aqui trata-se de uma falha na compreensão da teoria defendida por R. Lado (1974), uma vez que ele terá referido que as listas, resultantes do trabalho de comparação, deveriam ser alvo de uma validação que assentaria na verificação da efetiva ocorrência do aparecimento do erro na fala dos alunos (Vita, 2006).

Santos Gargallo (1993) confirma algumas das críticas apontadas, nomeadamente no que respeita aos resultados já que estes eram: “demasiado evidentes y abstractos de difícil aplicabilidad en la enseñanza de una lengua extranjera” (Santos Gargallo, 1993:66),

contrariando, desde logo, as premissas iniciais de Lado (1974), que defendia este modelo como instrumento simplificador da prática docente. Também se aponta como falha ao modelo o facto de se colocar no mesmo plano as descrições normativas e o posicionamento do estudante tanto na língua materna como na língua estrangeira. Finalmente, o uso da tradução pode ser uma estratégia falível já que esta consiste num processo que é por inerência subjetivo e, por isso, ambíguo.

No entanto, e apesar das críticas, a Análise Contrastiva tem a seu favor a centralidade dada ao aluno no processo de ensino-aprendizagem, o que terá constituído uma enorme avanço e influência nas correntes pedagógicas que se lhe seguiram.

Nos dias que correm, trabalhos de autores como Santos Gargallo (1993:159) parecem dar relevo à continuação da Análise Contrastiva como ponto importante no processo de ensino-aprendizagem e desde a publicação dos trabalhos de R. Lado (1974) e C. Fries (1945 *apud* Lado, 1974), um longo caminho foi percorrido.

Apesar das críticas à Análise Contrastiva, torna-se claro que o modelo, adaptado aos enfoques pedagógicos atuais, continua a ser pertinente nos dias que correm, sobretudo em situações em que a proximidade entre línguas, como é o caso do português e espanhol, é grande e promotora de fenómenos de transferência e interferência, como adiante se verá.

1.3. A transferência

O papel da transferência na aprendizagem de segundas línguas é um dos temas mais debatidos das últimas décadas (Brian MacWhinney, 1992:4). Neste mesmo trabalho o autor sustenta que a abordagem descritivo-estruturalista, proveniente da obra de Lado (1974), viu a transferência como uma forma de suportar a utilidade da análise contrastiva como base do ensino de línguas, como, aliás, foi descrito acima.

No *Diccionario de términos clave de ELE*, pode encontrar-se a seguinte definição de transferência:

La transferencia es el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua

propia o L1). En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, pueden producirse procesos de transferencia. Este aprovechamiento de su propio conocimiento del mundo y lingüístico, en particular, constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante la que se compensan algunas limitaciones en la LE.

Do transcrito anteriormente, fica a ideia de que a transferência é uma estratégia de aprendizagem utilizada pelos alunos para compensar algumas limitações na língua estrangeira, por meio da transposição para a L2 de elementos da L1. O que o aluno faz é utilizar: “os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas (seja da L1 ou de qualquer outra língua adquiridas previamente) na hora de produzir e processar mensagens na L2” (Ortiz Alvarez, 2002:2).

A transferência poderá, no entanto, ter mais hipóteses de ocorrer quando as línguas são cognatas e quando há uma suposição, consciente ou não, de que a língua meta coincide, ao menos parcialmente, com a língua materna. Nesta noção o foco está no facto de haver uma consciência, por parte do falante, de uma semelhança entre alguns dos elementos das duas línguas, que potencia a transferência e que induz a ideia de facilidade.

Todavia, há estruturas que são mais suscetíveis de serem transferidas, como é o caso do léxico. Apesar de qualquer estrutura ou traço da língua materna, em qualquer subsistema linguístico, poderem ser transferidos, há traços que, poderá dizer-se, são mais vulneráveis, como é o caso do léxico (MacWhinney, 1992:6). MacWhinney sustenta esta opinião ao referir que a facilidade na transferência de léxico se prende com o facto de: “during the initial stages, much of the work of second language learning involves lexical acquisition” (1992:6).

Entre o português e o espanhol, pela sua raiz comum, são sobejamente conhecidas as semelhanças, destacando-se, no caso semântico, o caso dos heterossemânticos, falsos amigos e falsos cognatos, tratados com mais especificidade no capítulo seguinte.

Lado (1974:76), no que diz respeito ao léxico e à sua particular vulnerabilidade, refere como hipótese o facto de as palavras de uma língua pertencerem a um sistema complexo de classes de itens, que, em última análise, são interdependentes quanto ao sentido, forma, função gramatical, etc., o que faz delas, estruturas mais facilmente transferidas. Assim, quanto ao léxico ficará claro que a sua vulnerabilidade decorrerá da sua especificidade estrutural e do

facto de, nas fases iniciais de aprendizagem serem as primeiras estruturas a serem aprendidas (MacWhinney, 1992).

Há a salientar a diferença entre transferência positiva e transferência negativa. Para tal apoiamo-nos na definição do *Diccionario de términos clave de ELE*:

Cuando lo que el aprendiente transfiere de su L1 (o de cualquier otra lengua) a la LE es igual o, al menos, suficientemente parecido en ambas lenguas, el resultado del proceso de transferencia es exitoso y en tal caso se habla de transferencia positiva; (...). Por el contrario, si lo que el aprendiente transfiere a la LE no coincide y ocasiona un error, entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia(...).

Do exposto fica a noção de que a transferência nem sempre é sinónimo de erro, uma vez que há ocasiões em que a estrutura transferida tem de facto correspondência na língua meta. Nos casos em que não há correspondência, há a ocorrência de um erro, nestes casos, os autores falam de interferência.

1.4. A interferência

O conceito de interferência provém da física ondulatória, e neste sentido este conceito era usado para definir o encontro de dois movimentos ondulatórios, cujo contato dá lugar a um reforço ou a uma anulação (Domínguez Vázquez, 2001:1). O termo passa, como acontece com outros termos, a ser utilizado na Linguística na primeira metade do século XX.

Domínguez Vázquez (2001:1) alerta para o facto de o termo ‘interferência’ ser muitas vezes confundido com outros como empréstimo linguístico, mudança linguística ou até mesmo calco semântico. No entanto, tanto os empréstimos como os calcos têm por objetivo colmatar vazios de informação, sobretudo nos casos em que há falta de designações para novas invenções. Esta circunstância conduzirá a um enriquecimento da língua.

Será, pois, legítimo perguntar se o termo ‘interferência’ pode objetivamente ser sinónimo dos termos anteriormente mencionados. A este propósito, observe-se a definição do termo encontrada no *Diccionario de términos clave de ELE*, onde interferência é definida como: “un término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1”. Desta

afirmação ficarão as ideias de erro e de contato entre línguas, que contrariam a ideia de supressão de vazios de informação como exposto anteriormente. Assim, na dinâmica entre duas línguas – a língua materna (L1) e a língua estrangeira em processo de aprendizagem (L2) – surge, então o fenómeno de interferência como um erro produzido pelo falante que, perante a incapacidade de produzir estruturas na L2, recorre às estruturas suas conhecidas da L1, gerando-se, desta forma, a interferência.

De acordo com o *Diccionario de términos clave de ELE*:

En la etapa inicial del Análisis contrastivo algunos lingüistas llegan a creer que la hipótesis de la interferencia es capaz de explicar casi cualquier error en la L2. No obstante, el propio R. Lado (1957: 72) ya advierte que «la lista de problemas resultante de la comparación entre la L1 la L2 [...] debe considerarse una lista de problemas hipotéticos, en tanto no se confirme su existencia en el habla de los alumnos».

Todavia, a distância que medeia determinados aspetos da L1 e da L2 não é o suficiente para distinguir o fácil de aprender, do difícil de aprender, isto é, não é a dificuldade da L2 que vai forçosamente promover a interferência, porque o que os aprendizes fazem, muitas vezes é evitar o uso do vocábulo, da estrutura léxica, etc. para colmatar as suas dificuldades no processo de aprendizagem da L2. No seguimento desta ideia, Lado (1974: 58) afirma que: “the student tends to transfer the sentence forms, modification devices, the number, gender, and case patterns of his native language” e que “the learner transfers its distribution as well as its forms and meanings” (Lado, 1974: 59). Assim, o falante não transferirá apenas elementos isolados para a língua meta, como seria o caso do vocabulário, mas sim o que Lado chama estruturas que englobam as categorias gramaticais, bem como a distribuição e significados.

Um aprendiz de L2, ao falar escolhe os significados que quer comunicar e só depois produz as formas que na sua língua nativa expressariam esses significados. Ao escutar, ouve as formas e atribui-lhes os significados que teriam na sua língua materna (Domínguez Vázquez, 2001:13). Esta eleição da estrutura correta será um processo que está automatizado, produzindo-se quase como se fosse um reflexo, não controlado pelo falante. No entanto, o que está automatizado será apenas o conhecimento da língua materna, depois transferido para a L2, produzindo a interferência, já que a mesma aparece inicialmente de modo individual: “en

la cabeza de las personas que se enfrentan a más de una lengua, ya que aquí es donde se almacenan las unidades lingüísticas” (Domínguez Vázquez, 2001:8).

Mas que estruturas serão mais propícias à ocorrência da interferência? A resposta a esta questão poderá ser encontrada no *Diccionario de términos clave de ele*, onde se refere que é no nível fônico que a interferência tem mais expressão, porque: “es responsable del denominado *acento extranjero*, que con frecuencia pone de manifiesto el origen de los alumnos”. Ao nível lexical, um dos exemplos de interferência ocorre nos chamados falsos amigos, em situações em que o falante utiliza determinados vocábulos crente de que, por terem uma forma idêntica aos da sua língua materna, têm um significado equivalente, situação que nem sempre se verifica e que promove alguns constrangimentos ao nível da comunicação.

1.5. *Portuñol* – interferência ou interlíngua?

A proximidade entre línguas dá, frequentemente, origem a fenómenos de contato que são popularmente referidos (Lipski, 2006: 1), tal é o caso do *spanglish* (uma miscelânea entre o Espanhol e o Inglês) ou do *Portunhol*, o resultado do contato entre o Português e o Espanhol. Segundo Lipski (2006: 1):

portuñol / portunhol has been applied to two very distinct situations. First the term has traditionally been applied to stable bilingual configurations in border communities (...). *Portuñol / Portunhol* also has a developmental meaning, referring to L1-induced interference that occurs when speakers of one of the two highly cognate languages attempt to speak the other language, but are unable to suppress interference from the native language.

Lipski (2006) considera que o termo ‘*portunhol*’ poderá ser visto de duas perspetivas diferentes, a primeira que se refere a um bilinguismo estável presente em comunidades fronteiriças, e a segunda que se refere às situações de interferência de um único falante, quando este não consegue abolir da sua produção na língua meta a sua L1.

Será interessante confrontar o que entende Selinker (1972) por interlíngua de modo a tentar responder à pergunta que serve de título ao ponto 1.5 deste capítulo. Em 1972 Larry

Selinker cunha o termo ‘interlíngua’ definindo-o como uma estrutura intermediária do sistema linguístico do aprendente de uma L2. Colocando a questão desta maneira, Selinker (1972) reduz este fenómeno a um processo individual, ainda que este processo possa confluir num sistema linguístico passível de ser estudado e sistematizado. Para chegar à identificação da chamada interlíngua, Selinker (1972) parte da análise de três tipos distintos de dados observáveis: as produções do aprendente na sua língua materna, as suas produções na ‘interlíngua’ e as produções de um falante nativo da língua-meta. Mais uma vez nos situamos aqui no plano individual.

Por outro lado, dada a quantidade de falantes em contexto de proximidade fronteiriça, surgem, sobretudo na América Latina, fenómenos que poderão ajudar a estabelecer uma perspetiva diferente sobre o assunto. Trata-se das crescentes produções literárias em ‘*Portunhol*’, e da difusão do ‘*Portunhol*’ através de um meio globalizante como é a Internet (Lipski, 2006: 6).

Assim, na medida em que o ‘*Portunhol*’ é um fenómeno que se manifesta individualmente em indivíduos bilingues do Português e Espanhol, poderá ser considerado como um fenómeno de interferência. No entanto, a partir do momento em que se torna um meio de comunicação, quer seja através de manifestações de carácter literário, quer seja através de manifestações mais globalizantes, como é o caso da Internet, e na medida, ainda, de que é passível de um estudo sistemático, poderá dizer-se que será uma interlíngua, com tendência a crescer e a evoluir.

1.6. A utilidade da Análise Contrastiva

Na escolha do ensino contrastivo, o professor aplica o conhecimento que tem sobre os eventuais problemas que diagnosticou previamente e deverá ter em conta as dificuldades dos alunos em relação à nova estrutura. Lado (1974: 2) faz as seguintes afirmações a respeito deste tópico: “the teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real learning problems are and can better provide for teaching them.” Mais à frente continua o seu raciocínio afirmando que: “the teacher will at all times in working with his students be faced with the need to diagnose quickly and accurately the problems troubling a student” (Lado, 1974: 4) e que: “knowing not only what the pattern is, but knowing the student and what different feature he is substituting

can lead to a simple hint or pointer that may solve an otherwise baffling situation” (Lado, 1974:4-5).

Há, pois, várias estratégias que poderão ser utilizadas no âmbito do descrito sobre a Análise Contrastiva. A tradução será uma das estratégias que melhor fará com que os alunos tenham consciência das diferenças e semelhanças entre a língua materna e a língua meta: “la mejor manera de hacer conscientes a los alumnos de las diferencias y similitudes entre su lengua nativa e la lengua que están aprendiendo es, sin duda, la práctica de la traducción” (Santos Gargallo, 1993:60). Quem defende este procedimento (Santos Gargallo, 1993:60) afirma que é difícil, para um aluno de língua estrangeira, abolir a sua L1 enquanto aprende uma segunda língua. Nesta perspetiva, Santos Gargallo (1993:60) afirma que “si el análisis contrastivo muestra las áreas en que la lenguas difieren, será necesario ejercitar sólo esas partes y dejar al estudiante que traduzca las otras desde su lengua nativa”. Este método poderá ser benéfico em níveis elementares já que nas estruturas semelhantes na língua nativa, o aluno de níveis iniciais poderá encontrar algum conforto e assim evitar perder a confiança durante o processo. Não obstante, em níveis mais avançados, este método poderá constituir um entrave, pela simples razão de que não é possível traduzir tudo a partir da língua nativa (Santos Gargallo: 1993). E, talvez por esta razão, a tradução seja utilizada, nos dias que correm, não como um método de fundo para o trabalho de sala de aula, mas apenas como um recurso pontual para esclarecer certos sentidos. Será o caso do tratamento dos falsos amigos, onde o recurso à tradução, por exemplo, pode ajudar a esclarecer os sentidos corretos, no caso do léxico, e assim evitar a fossilização de erros.

Outra estratégia será o recurso a atividades que se inserem dentro do método áudio-oral, já que este reduz o comportamento do ser humano a um processo mecânico de estímulo e resposta (Santos Gargallo, 1993:62). Neste sentido, durante o processo de ensino-aprendizagem, aos alunos era-lhes pedido que repetissem, por meio da imitação, estruturas previamente apresentadas, segundo um grau de hierarquia – do mais fácil para o mais difícil -, que depois eram aplicadas em exercícios de pronúncia, de revisão de conteúdos, de prática oral das estruturas e leitura de textos (Santos Gargallo, 1993:62).

Santos Gargallo (1993: 63), num capítulo intitulado *Aplicaciones pedagógicas* afirma que apesar de não se ter obtido, por parte da Análise Contrastiva, os resultados esperados, foi possível dotar os professores com as ferramentas necessárias para modificar as técnicas e os

materiais, constituindo este modelo um avanço decisivo no processo de ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras.

2. Heterossemânticos, falsos amigos, falsos cognatos

Quanto de nós, em situações quotidianas com falantes de Espanhol, nos deparámos com situações embaraçosas por, crentes de que o nosso conhecimento do Espanhol é sempre suficiente, usar palavras que acabam por resultar num verdadeiro mal-entendido? Esta situação é mais comum do que se pode imaginar. De facto, pela proximidade entre o Português e o Espanhol há a tendência de transferir palavras da língua materna para a língua meta, julgando que, por terem uma forma semelhante, terão o mesmo valor semântico. Este é também um pressuposto do qual parte a maioria dos aprendizes de Espanhol, sobretudo em níveis iniciais. Esta crença leva também ao pressuposto, que deve ser entendido com sérias reservas, de que aprender Espanhol é muito fácil e que, por essa, razão, não será necessário estudar o idioma com tanto afínco, o que dá lugar ao chamado “portunhol”, a interlíngua com que a maioria dos falantes de níveis iniciais vão comunicando, como refere Brabo Cruz (2004:632):

Por lo general, uno no se da cuenta, principalmente al principio, de las sutilezas de esas dos lenguas, que presentan muchas veces los mismos vocablos aunque con variaciones significativas en la frecuencia de uso. Aun cuando el discurso generado pueda parecer raro, si se consigue efectuar la comunicación deseada, el usuario del «portunol» pasa por un proceso de acomodación en el que convive con la inadecuación formal, lo que provoca, en muchos momentos, situaciones anecdóticas. Los aprendices empiezan la toma de conciencia, ya en un nivel intermedio, de lo que eso representa y pasan a considerar la dificultad que se encierra en las falsas semejanzas.

Vaz da Silva & Vilar (2003:3) fazem notar esta mesma ideia ao citar as palavras do Professor Juan Manuel Carrasco González, no seu *Manual de Iniciación a la Lengua Portuguesa* (2001), neste caso no que concerne a alunos espanhóis de Português Língua Estrangeira, e que passaremos a transcrever uma vez que o mesmo se aplica a alunos portugueses de Espanhol Língua Estrangeira:

El portugués suele considerarse lengua fácil. Cualquier hispanohablante, por el hecho de serlo, cree que al menos puede entender y hacerse entender al establecer un diálogo con una persona de lengua portuguesa. Este hecho, apoyado además por la facilidad con que se puede entender un texto escrito en portugués con muy pocas nociones que se tengan de este idioma, provoca un rechazo o un desprecio, si no por esta lengua, sí por su estudio profundo y sistemático. Cuando éste, finalmente, se emprende, las dificultades parecen insalvables y es fácil caer en el desánimo, especialmente a la hora de usar oralmente la lengua (hablarla y entenderla). (...) La similitud entre las lenguas española y portuguesa es, sin duda, una ventaja para el aprendizaje rápido. Sin embargo, es también un arma de doble filo, pues el hispanohablante encontrará multitud de formas similares a su lengua que poseen un uso y un significado completamente diferente. Deberá, por lo tanto, prestar más atención que cualquier otro estudiante a las particularidades del portugués y, en consecuencia, debe evitar guiarse sólo por las estructuras y el léxico del castellano sin cerciorarse con anterioridad sobre su uso en portugués (Carrasco González, 2001:3).

Do transcrito resulta claro que a semelhança entre as línguas poderá resultar na criação de falsos amigos, não só pela mesma origem latina compartilhada pelas duas línguas, mas também por alguns paralelismos culturais e históricos entre ambas (Vaz da Silva & Vilar, 2003:3).

Não é nossa intenção neste estudo analisar exaustivamente os motivos que estão na base deste fenómeno de similitude entre as duas línguas, porque estes são conhecidos, nomeadamente, a mesma origem etimológica das línguas – o latim –; a convivência na mesma Península; as Invasões do espaço Peninsular e os contatos com outros povos. A intenção deste trabalho é refletir sobre os conceitos de falsos amigos, falsos cognatos e heterossemânticos e levar a cabo uma tentativa de propor algumas atividades que possam ser usadas em contexto de sala de aula com o intuito de esclarecer os alunos de uma maneira mais atrativa.

2.1.Falsos Amigos

O termo falsos amigos tem origem francesa pela mão dos autores Maxime Koessler e Jules Dercoigny no livro *Les trahisons du vocabulaire anglais*, no ano de 1928 (Vita, 2006, Brown, 2011). O termo seria, pois, definido como palavras que, apesar de terem correspondência numa língua e noutra, e uma etimologia semelhante, evoluíram de forma diferente, adquirindo sentidos distintos (Brown, 2011:17).

A definição anterior estabelece a ocorrência das palavras, com a mesma forma e a mesma etimologia, em duas línguas distintas, que, por via de uma diferente evolução adquiriram em cada um desses idiomas significados diferentes e que, acrescentamos nós, podem provocar constrangimentos no discurso.

Outros autores parecem não se afastar muito desta definição original, ao abordar esta mesma questão dos falsos amigos. Gómez Bautista (2011:2) define-os da seguinte maneira: “el término falsos amigos hace referencia a palabras que presentan en dos idiomas afinidad morfológica pero cuyos significados no coinciden en una, o varias de sus acepciones.” O autor acrescenta um pouco mais à definição dos autores franceses, ao mencionar a falta de coincidência em uma ou várias das aceções possíveis como força motriz na produção de falsos amigos e mais à frente no seu artigo chama a atenção para a necessidade de analisar as palavras no seu contexto de uso (Gómez Bautista, 2011: 2). Casteleiro e Reis (2007) definem falsos amigos como “palavras que possuem uma grafia e/ou sonoridade semelhante, mas apresentam significados diferentes”. Neste caso os autores não abordam nem a questão da etimologia, nem o facto de a falta de coincidência se dar num ou mais sentidos da palavra. É a definição que mais se aproxima daquelas que costumam surgir nos materiais didáticos disponíveis, como é o caso da definição que consta do *Diccionario de términos clave de ELE* que omite as duas perspetivas enfatizadas anteriormente: “La expresión falsos amigos se emplea para referirse a aquellas palabras que, a pesar de pertenecer a dos lenguas distintas, presentan cierta semejanza en la forma mientras que su significado es considerablemente diferente.” Casteleiro & Reis (2007:3), por sua vez, definem falsos amigos como sendo: “um termo coloquial usado em Linguística, nomeadamente em áreas específicas da tradução, para fazer referência às lexias cognatas com diferente significação”. Ao aprofundar teoricamente o termo, os autores estendem o conceito da seguinte maneira:

(...) o falso amigo é aquele signo que, geralmente pelo efeito de partilha de uma mesma etimologia, tem uma estrutura externa muito semelhante ou equivalente à de outro signo numa segunda língua, cujo sentido é completamente diferente. Essa comunidade de formas ou aparências leva o falante bilingue a estabelecer uma correspondência de significados ou, aproveitando a mesma terminologia, a acreditar numa relação de amizade semântica falsa. (Casteleiro & Reis, 2007:3)

Mallot (1997), por sua vez, numa obra relevante para a tradução científica e técnica, define falsos amigos como sendo: “términos de lenguas diferentes, de origen idéntico, de forma semejante o suficientemente próxima, habida cuenta de la estructura de las lenguas consideradas, para ser vistos como equivalentes, a pesar de tener sentido distinto” (Mallot, 1997: 57). Em seguida, o autor, alerta para o facto de esta definição só ser aplicável com rigor aos termos que são monosémicos em ambas as línguas, uma vez que, segundo o autor: “la polisemia viene a complicar el problema, al enfrentar dos términos que son falsos amigos en una acepción y no en outra” (Mallot, 1997: 57). Estes vocábulos que serão falsos amigos em apenas uma aceção, são denominados por Mallot de falsos amigos parciais.

2.2. Falsos Cognatos

Durante a pesquisa sobre falsos amigos é recorrente encontrar referências ao termos *falsos cognatos*, cuja origem não está demarcada em nenhuma obra como acontece com o termo falsos amigos. Recorrente é também que autores usem os termos *falsos amigos* e *falsos cognatos* como sinónimos. Parece-nos, por isso, pertinente estabelecer as eventuais diferenças entre eles.

Como havíamos já sido referido, não existem referências a pesquisadores que tenham utilizado o termo falsos cognatos. Em linguística existe o termo *cognato*, do qual poderá ter derivado a designação de *falsos cognatos* (Vita, 2006). Assim, a cognato poderá ser atribuído o significado de “vocabulário que tem origem comum com outros” (Vita, 2006:30-31). Se aplicado a línguas estrangeiras, “palavras de línguas diferentes que procedem de uma mesma raiz” (Vita, 2006:31). Está presente nesta definição a noção de raiz, isto é, etimologia, que encontramos também na definição, por parte de alguns autores, de falsos amigos.

De acordo com a opinião de Lado (1974:83-84), falsos *cognatos* serão grupos ou subgrupos de palavras cuja semelhança formal poderá levar a pensar em semelhança de valores e origem. Mais uma vez aqui expressa não só a noção de semelhança, mas também a noção de origem. Neste caso, aponta-se para uma falsa percepção de semelhança, promovida por uma alegada origem comum dos vocábulos.

Vita (2006:31) define da seguinte maneira falsos cognatos:

(...) “falsos cognatos, envolvendo línguas diferentes, são as palavras que, por sua semelhança formal, levariam a supor que são vocábulos de mesma etimologia e que, conseqüentemente, possuem mesmos valores, quando na realidade não possuem parentesco e divergem total ou parcialmente em significação. (Vita, 2006:31)

A noção de falsos cognatos envolverá, então, sempre duas línguas diferentes, noção que é comum a todas as definições aqui mencionadas. Para além disso, será necessário que entre os vocábulos dessas línguas distintas haja uma falsa noção de semelhança que poderá fazer supor a existência de uma etimologia comum e significados semelhantes. Esta falsa noção conduzirá inevitavelmente a situações de falácia que só poderá ser evitada com o estudo e o conhecimento adequado dos falsos cognatos.

2.3. Heterossemânticos

Mais uma vez neste caso não se encontram referências à origem da criação do termo. Supõe-se que o mesmo terá surgido pela primeira vez na *Gramática para uso dos brasileiros* de Antenor Nascentes publicada no ano de 1934 (Vita, 2006: 31). Nascentes define o conceito da seguinte forma: “palavras semelhantes com significados diferentes” (Nascentes 1934 *apud* Vita, 2006, 32).

Mais tarde, 1967, Becker na sua obra *Manual de Español* que, segundo Vita (2006), foi uma das obras com maior divulgação entre os estudantes de Espanhol no Brasil, retoma o termo heterossemânticos e dá-lhe tal projecção que passa a ser sobejamente utilizado nesse país. Sobre o conceito o autor diz serem “la parte más difícil, en el conocimiento simultáneo de castellano y portugués” (Becker, 1967:43 *apud* Vita, 2006:52) e define-os como “vocablos

de semejanza gráfica, prosódica y, sobre todo, semántica – cuya identidad de sentido no se realiza” (Becker, 1967: 43 *apud* Vita, 2006:52).

Na definição apresentada, Becker define o termo, sem fazer qualquer referência à origem comum, focando-se apenas no facto de haver entre os vocábulos, neste caso específico do português e do espanhol, algumas semelhanças, entre elas gráficas, prosódicas e sobretudo, sublinha, semânticas levando a crer que haja uma identidade de sentido que na realidade é falsa e conducente a erros. Esta falta de coincidência de sentidos é, segundo o autor, uma das grandes dificuldades dos alunos que se dedicam ao estudo simultâneo do português e do espanhol.

O termo heterossemânticos é, assim, pelo que foi descrito acima, um termo originário do Brasil e aí circunscrito, que faz referência apenas à aparente coincidência de algumas aceções de dois vocábulos.

Descritos e analisados brevemente e para efeitos deste trabalho, passaremos a utilizar apenas o termo falsos amigos, por uma questão de economia e facilidade no tratamento da parte prática deste relatório. Partindo desta decisão, passaremos a tratar com mais detalhe, nos parágrafos seguintes, outras questões que consideramos pertinentes para o objetivo deste relatório.

2.4. O processo de formação dos falsos amigos

Neste ponto do nosso trabalho socorremo-nos do artigo já citado de Vaz da Silva & Vilar (2003). Os autores neste artigo colocam a seguinte questão: “Quando é que se produz um falso amigo?” (Vaz da Silva & Vilar, 2003: 5). A pergunta é, pois, pertinente para a compreensão de um fenómeno que tantas dificuldades traz aos alunos de Espanhol Língua Estrangeira, sobretudo em fases iniciais.

Os autores alertam para o facto de “o processo do falso amigo não estar por inteiro concluído até que o elemento semântico entra em jogo e que, portanto, o processo *significante>significado* pode levar-nos a conclusões precipitadas” (Vaz da Silva & Vilar,

2003: 5). Neste sentido, só se pode considerar a existência de falsos amigos se se tiver em conta a face semântica de cada vocábulo. Muitas vezes há a tendência, sobretudo quando interpelados pelo entusiasmo dos alunos, de considerar falsos amigos aqueles vocábulos que apesar de terem uma grafia semelhante, têm manifestamente um significado distinto, mas se a componente semântica dos vocábulos não estiver envolvida, não existe o fenómeno de falsos amigos.

O falso amigo será, então, “o resultado de um conflito entre essas duas facetas da palavra – o significante e o significado. Mais concretamente, pode dizer-se que corresponde a um lapso de aprendizagem por parte do falante ou estudante, no processo de atribuição destas duas partes a um único signo linguístico, quer oral ou escrito” (Vaz da Silva & Vilar, 2003: 6). Do transcrito, depreende-se que o fenómeno falsos amigos resulta, como aliás se foi afirmando ao longo deste capítulo, de um lapso de aprendizagem por parte dos falantes aprendizes.

Haverá, ainda, outros fatores que determinam o aparecimento de falsos amigos, como sejam a existência de duas línguas em simultâneo durante o processo e a importância da oralidade e da escrita na relação dos falsos amigos.

Por um lado, o primeiro fator poderá parecer óbvio, mas é pela sua evidência que muitas vezes é esquecido. Por outro lado, e segundo Vaz da Silva & Vilar (2003: 6), é necessário que a simultaneidade das duas línguas durante o processo não seja esquecida para que dela emergam os outros condicionantes dos falsos amigos.

No que diz respeito à importância da oralidade e da escrita na relação dos falsos amigos, Vaz da Silva & Vilar (2003: 7) afirmam que a mesma surgirá devido à origem comum e a momentos históricos de convívio de línguas e que será na escrita que se encontra sediada a maioria dos falsos amigos na relação Português-Espanhol. Na realidade, falsos amigos orais serão mínimos ou até inexistentes, uma vez que perante lexias completamente coincidentes com o Português, oferecerão fonemas vocálicos ou consonânticos que afastarão a palavra da realidade espanhola e, por conseguinte, eliminarão o suposto falso amigo.

2.5. Tipologia de Falsos Amigos

Díaz Ferrero, fundamentando-se na classificação de Mario Morales de Castro, estipulou uma taxonomia baseada no aspeto que provoca a falsa analogia e, consequentemente, o falso amigo (*apud* Vaz da Silva & Vilar, 2003: 8) dividindo-os em:

1. Diferente sentido e forma idêntica ou semelhante:

- a) Homógrafos
- b) Homófonos

2. Diferente género gramatical

3. Diferente pronúncia

4. Diferente registo linguístico

5. Diferente grafia.

Este tipo de classificação baseando-se notoriamente no aspeto físico ou na aparência física dos vocábulos, provém, segundo Vaz da Silva & Vilar (2003) da doutrina Saussuriana que advoga que qualquer forma linguística se institui a partir de dois parâmetros: o externo, que permite ao falante reconhecer a forma, distingui-la e opô-la a outras e o interno, que permite a essa mesma forma revestir-se de conteúdo linguístico. Acrescente-se que esta cara externa revelada na taxonomia acima, será, por sua vez, constituída por uma faceta oral e uma faceta escrita. De acordo com Vaz da Silva & Vilar (2003, 9), do exposto na frase anterior nasce um outro esquema que se reagrupa em torno às duas facetas da forma linguística. Assim, a classificação passará a dividir-se em dois grandes grupos: o do aspeto externo e o do aspeto interno. Dentro do grupo do aspeto externo encontramos dois subgrupos: o da escrita e o da oralidade, aos quais pertencem as categorias dos homógrafos e da diferente grafia (escrita) e as categorias dos homófonos e da diferente pronúncia (oralidade). Dentro do grupo interno, encontrar-se-á, igualmente, dois subgrupos, o do diferente género gramatical e o do diferente registo linguístico.

Os autores (Vaz da Silva & Vilar, 2003) chamam a atenção para o facto de nem sempre ser possível contar apenas com o significado para classificar, ou determinar, um falso amigo. É necessário ter também em conta que o desuso de uma das formas linguísticas em qualquer uma das línguas poderá tornar inviável a possível existência de um falso amigo. Torna-se, portanto, e em primeiro lugar, prioritário que as formas escolhidas para representar

a alegada falsa analogia linguística seja de uso, não só real, bem como quotidiano. Em segundo lugar, deve-se atentar no facto de não se poder estabelecer como falsos amigos a simples diferença ortográfica, o que acentua a importância do carácter semântico no processo de classificação e determinação da analogia enganadora. Apesar de se poder pensar que as diferenças morfológicas também poderão servir como razão para um falso amigo, será necessário ter em conta que nestas diferenças estará considerada, apenas, a face externa das formas linguísticas. Quando não está contemplada a parte semântica do vocábulo, não estão reunidos todos os requisitos para a existência de um falso amigo. No que diz respeito aos requisitos necessários para a consideração de um falso amigo, Vaz da Silva & Vilar (2003: 13) determinam os seguintes:

- a) as respetivas estruturas externas devem ser altamente semelhantes;
- b) deve produzir-se conflito semântico real, quer isoladamente, quer no contexto de fala;
- c) se a semelhança entre pares for fonética, ambas as realizações devem pertencer aos sistemas padrões das Línguas;
- d) os diferentes significados devem proceder de uma primeira aceção ou de uma segunda significação suficientemente generalizada.

Estes parâmetros podem finalmente ser resumidos em apenas dois critérios: “a semelhança de formas e a disparidade de significados” (Vaz da Silva & Vilar (2003: 13). Esta suposta conclusão a que chegam irá ao encontro das definições mais simples a que aludimos em parágrafos anteriores.

Finalmente, aos critérios aduzidos atrás, os autores (Vaz da Silva & Vilar, 2003) referem, ainda, os conceitos de falsos amigos parciais e falsos amigos totais, esta tipologia estará associada ao tópico da necessidade de o falso amigo surgir de uma primeira aceção e não das segundas, sob pena de trazer a lume significados pouco usados. Assim, para que o falso amigo seja total é necessário que: “a semelhança entre os dois termos de línguas diferentes envolva os dois planos externos do signo linguístico, a escrita e a oralidade, e sempre que o enfrentamento semântico seja efetuado sobre as primeiras aceções”; já o falso amigo parcial é: “aquele que se realiza apenas sobre a escrita ou sobre a fala, bem como aquele que confronta os dois significados” (Vaz da Silva & Vilar, 2003: 13).

Outros autores, como é o caso de Brown (2011, 21), fazem referência a um outro tipo de classificação que se baseia apenas nos aspetos formais, dividindo os falsos amigos em heterotónicos (quando são palavras que diferem de acentuação nas duas línguas); heterossemânticos (palavras que coincidem na sua forma escrita, mas que têm significados distintos) e heterogenéricos (palavras cujo género varia nas duas línguas). A autora, no entanto, apenas faz referência, afirmando que este tipo de classificação surge com frequência nos manuais, não havendo qualquer menção à origem de cada uma das categorias, nem à origem histórica de tais distinções.

Já no que diz respeito à relação semântica que poderá originar falsos amigos e que foi já mencionada neste capítulo, Brown (2011, 23-24), estipula cinco categorias distintas:

- Falsos amigos de “tipo 1” que compartilham algumas aceções e a classe de palavra. Do conjunto de essas aceções partilhadas, uma das línguas optou por uma que acabou por não coincidir com a opção da outra. Um exemplo de falsos amigos de tipo 1 é o par *luego/logo* (Brown, 2011: 25). A forma em Espanhol significa ‘*después*’, enquanto que em Português significa ‘imediatamente’. Ambas as palavras são advérbios e serão derivadas do latim *locus*.

- Falsos amigos de “tipo 2”, que compartilham a mesma classe de palavra e também algumas aceções. O falso amigo surge porque numa e noutra língua se tornou mais frequente uma aceção não partilhada. Em alguns casos, refere a autora, essa aceção não compartilhada pode estar presente na outra língua e noutros casos não. Exemplo de falsos amigos de tipo 2 a palavra *jornal* (Brown, 2011:26). Um dos significados mais usuais da palavra *jornal* em Português é ‘publicação diária’, enquanto em Espanhol se usa habitualmente com o significado de ‘pagamento pelo dia de trabalho’. Nos dois casos trata-se de substantivos.

- Falsos amigos de “tipo 3” que são em tudo semelhantes aos do “tipo 2”, mas neste caso há mudança da classe de palavra, como é o caso de *En cuanto* e *enquanto*. A forma portuguesa *enquanto* equivale a ‘*mientras*’, já a forma espanhola *en cuanto* equivale a ‘assim que’ em português. *En cuanto* desempenha a função locução adverbial e *enquanto* desempenha a função de advérbio (Brown, 2011:26).

- Falsos amigos de “tipo 4”, que não partilham aceções, mas sim forma e classe de palavra. Como exemplo deste tipo de falso amigo, Brown (2011:27) menciona o vocábulo *talher* que em espanhol equivale a ‘*cubiertos*’ e confunde-se com o termo espanhol *taller* que significa ‘espaço de trabalho’.

- Falsos amigos de “tipo 5”, que não partilham nem significado, nem aceção, mas sim forma. O par *solo* / *suelo* é um dos exemplos citado por Brown (2011:28). O substantivo *solo* em espanhol equivale a ‘só’ em português. Ambas as formas existem nas duas línguas, mas num caso trata-se de um substantivo e noutro trata-se de um adjetivo.

Uma taxonomia idêntica é apresentada por Maria de Lourdes Carita (1999). A autora divide os falsos amigos em quatro conjuntos diferentes (Carita, 1999: 12). O primeiro a que ela chama o dos *falsos amigos verdadeiros* é constituído por: “aquelas palavras que, sob idêntica grafia, apresentam, em cada uma das línguas, sentidos completamente diferentes” (Carita, 1999: 12). O segundo conjunto, segundo a autora, é composto por palavras que apesar de terem a mesma grafia: “coincidem numas aceções e divergem noutras” (Carita, 1999:13). O terceiro conjunto diz respeito ao conjunto de palavras: “que coincidem em português e em espanhol em determinadas aceções, mas não coincidem noutras, por ser mais amplo o campo semântico do português” (Carita, 1999: 14). O último grupo é o das palavras em que, ao contrário do que acontece com o terceiro subgrupo: “todas as aceções do português existem em espanhol, mas em que há aceções do espanhol que não se encontram no português” (Carita, 1999: 15).

Mallot (1997), por sua vez, refere-se a uma tipologia de falsos amigos, incluindo a noção de falsos amigos parciais, a qual abordámos acima e se refere aos casos de vocábulos que são falsos amigos em apenas uma das suas aceções e não em todas. Para o autor, falsos amigos serão aqueles têm um significado distinto entre si, em todas as aceções.

Por sua vez, Mallot (1997:67-73) também apresenta uma tipologia de falsos amigos, para além da simples distinção entre falsos amigos e falsos amigos parciais. A primeira categoria que apresenta diz respeito a *quiasmos* ou *cruzes*. Este tipo de falsos amigos consiste numa correspondência cruzada entre pares de vocábulos de ambas as línguas. Outra categoria a que faz referência, dentro dos falsos amigos lexicais, diz respeito aos *falsos amigos de estrutura* (Mallot, 1997:72), uma categoria onde se inserem os vocábulos compostos, por exemplo. Apresenta uma outra categoria de falsos amigos, aquela que existe entre palavras de uma mesma língua e que se denominam *falsos amigos internos*, isto é, palavras com significado distinto de acordo com a região. Finalmente, a última categoria que apresenta refere-se aos falsos amigos de estruturas sintáticas (Mallot, 1997:72), isto é, estruturas que, pela sua aparente semelhança, poderão induzir em erro. No ponto seguinte debruçar-nos-emos com mais detalhe sobre esta questão dos falsos amigos de estrutura.

2.6. Falsos Amigos de Estrutura

Segundo Ceolin (2003), esta questão dos falsos amigos não se esgota no aspeto léxico-semântico (Ceolin, 2003: 40), uma vez que, e de acordo com o referido igualmente por Mallot (1997:72), também existe a possibilidade de ver falsos amigos no aspeto estrutural da língua. Ceolin (2003: 40) refere que: “em duas línguas como o português e o castelhano que compartilham uma mesma origem, as afinidades das estruturas gramaticais, em especial sintáticas, são enormes”.

De acordo com o mesmo autor:

consideramos *falsos amigos estruturais* ou *estruturas falso amigas*, aquelas estruturas gramaticais, de modo especial sintáticas, ou pelo menos, morfo-sintáticas, que apesar de partilhar uma semelhança no seu aspeto exterior não compartilham no seu sentido ou no seu uso, pondo em causa o ato comunicativo do mesmo modo que o fazem os falsos amigos lexicais (Ceolin, 2003: 41).

Para ilustrar esta questão Ceolin dá como exemplos o pretérito perfeito composto e o futuro próximo. No caso do primeiro exemplo, o autor (Ceolin, 2003: 41) defende que em ambas as línguas, português e espanhol, há uma forma simples – o pretérito perfeito simples – e uma forma composta – o pretérito perfeito composto. Em qualquer uma das línguas, tanto o uso como o significado das duas formas implica um significado distinto. O autor apresenta as diferenças entre ambos e conclui que “a semelhança da forma composta do pretérito perfeito em castelhano e em português pode conduzir em erro (...) o diferente aspeto que o composto tem em castelhano e em português resulta de um conjunto de usos muito distintos desta forma verbal nas duas línguas” (Ceolin, 2003: 44). Em castelhano, ambos os pretéritos são equivalentes no que diz respeito à situação temporal (Ceolin, 2003: 41), a diferença entre ambos está na distância temporal da ação em relação ao momento da enunciação, porque ambos se referem a ações terminadas situadas num tempo passado. Nos casos em que a ação se situa num tempo bem determinado e mais distante, em relação ao momento de enunciação, usa-se o tempo simples. Por sua vez, quando a ação, que nem sempre se pode situar num tempo passado bem determinado, é mais próxima ao momento da enunciação, então usa-se o tempo composto. Já no caso do português, a diferença é aspectual e está relacionada com a

própria duração da ação em relação ao momento da enunciação (Ceolin, 2003: 43). Assim, o tempo composto em português usa-se apenas nas situações em que a ação dura até ao momento da enunciação. O uso da forma simples é o mais usual em português.

Quanto ao futuro próximo, Ceolin (2003: 45) afirma que para expressar o futuro em português se usa com frequência a estrutura composta – presente de indicativo do verbo *ir* mais o infinitivo do verbo principal. Em castelhano uma estrutura semelhante é utilizada, ainda que com implicações diferentes. A perífrase em castelhano é idêntica mas não igual, já que em castelhano se interpõe a preposição ‘a’ entre o verbo ‘ir’ e o verbo principal. O elemento enganador é precisamente a preposição. Deve, no entanto, ressaltar-se que esta armadilha causada pela preposição ‘a’ fica anulada em determinadas variantes do português, sobretudo em Trás-os-Montes e Beira Interior. Segundo Ceolin (2003:45) a confusão entre as duas formas não seria de todo grave se não existisse a estrutura ‘ir’ mais ‘gerúndio’. Assim: “a estrutura portuguesa ‘Vou comer’ tem o seu equivalente castelhano em ‘Voy a comer’, estrutura essa que é aparentemente igual ao português ‘Vou a comer’, que por sua vez é equivalente ao castelhano ‘Voy comiendo’” (Ceolin, 2003:45). Este poderá ser um exemplo de quiasmo de que demos conta no ponto anterior.

Será importante fazer referência, neste ponto, a outras estruturas *falso amigos* que podem também induzir em erro, uma vez que há diferenças de uso entre o português e o espanhol. É o caso das expressões espanholas ‘admirarse de’ e ‘alegrarse de’ que em português são equivalentes a ‘admirar-se com’ e ‘alegrar-se por’; ‘parecerse a’ e ‘traducir a’ que em português são equivalentes a ‘ser parecido com’ ou ‘traduzir para’; ‘estar en contra’ que em português tem equivalente em ‘estar contra’; ‘entusiasmarse por’ e ‘preocuparse por’ que em português são equivalentes a ‘entusiasmar-se com’ e ‘preocupar-se com’. A utilização da preposição ‘en’ com os meios de transporte é, também, outra estrutura que induz a muitos enganos. Em português, com meios de transporte usa-se, à exceção de andar a pé ou a cavalo, sempre a preposição ‘de’, enquanto em espanhol, salvaguardando a mesma exceção, usa-se em vez da preposição ‘de’ a preposição ‘en’. Esta diferença é, sem dúvida, e pela nossa experiência, uma das grandes dificuldades dos alunos que aprendem espanhol, mesmo em níveis mais avançados.

A questão dos falsos amigos, aqui tratada neste capítulo, pretendeu lançar alguma luz sobre uma temática à qual nem sempre se presta muita atenção, mas que poderá interferir de uma forma um tanto invasiva na aprendizagem dos alunos. A nossa intenção foi procurar

informação suficiente sobre o tema para que no futuro o trabalho docente seja facilitado. A nossa linha de trabalho foi a de perceber que por detrás da expressão *falsos amigos* estão muitas questões que pensamos ter analisado, senão de forma exaustiva, pelo menos de forma rigorosa.

Capítulo II

Introdução

Neste segundo capítulo trataremos da aplicação prática do trabalho desenvolvido ao longo do estágio, e onde pretendemos averiguar quais os resultados de aplicar algumas atividades com características diferentes para o ensino dos falsos amigos entre os portugueses e o espanhol.

Assim começamos por refletir, brevemente, sobre a forma como deve ser ensinado o léxico, sobretudo nas aulas de Espanhol como língua estrangeira, passando para o que os autores consideram ser as melhores atividades para o ensino dos falsos amigos em particular.

Uma das grandes dificuldades que sentimos foi o número reduzido de aulas para lecionar e também o facto de termos trabalhado com diferentes turmas. Estes condicionamentos impediram que, por um lado, houvesse tempo para trabalhar todas as atividades em que tínhamos pensado e impediu que se realizasse um estudo sobre as melhores atividades para trabalhar os falsos amigos estruturais. Pesem, embora, estes fatores, optámos por incluir neste capítulo um ponto onde propomos a produção de um dicionário de falsos amigos, pela validade da atividade e porque, de acordo com Gelabert, Bueso & Benítez, (2002), os alunos têm tendência a deixar o vocabulário espalhado no caderno entre outros apontamentos tornando difícil o seu acesso. Fazer o seu próprio dicionário poderá ajudar os alunos a organizar os seus apontamentos de léxico, ajudará na análise contrastiva, ainda que de uma forma moderada e permitirá que se desenvolva um trabalho progressivo, fomentando a aprendizagem duradoura.

Apresentamos, pois, três atividades que aplicámos durante o Estágio Curricular que realizámos durante o ano letivo 2012 / 2013. Estas atividades não se esgotam em si, podendo ser a base para outras de carácter mais formal. Foi nossa intenção trabalhar este tema com os alunos de uma forma diferente e a forma como o fizemos estará descrita nas páginas seguintes.

No último ponto avaliamos a eficácia e a validade das atividades aplicadas. Apresentamos as nossas impressões sobre a sua aplicação e tentamos averiguar por meio de

documentos se as mesmas foram úteis aos alunos. Da análise quantitativa da eficácia e validade das atividades foi possível retirar conclusões bastante interessantes, sobretudo, sobre os conhecimentos que os alunos já tinham, que dificuldades sentiam e se as solucionaram.

1- O ensino do léxico nas aulas de Espanhol como língua estrangeira

O ensino do léxico é uma tarefa docente que pode ser árdua se não houver, por parte do professor, uma reflexão e um trabalho prévio. De acordo com alguns autores (Gelabert, Bueso & Benítez, 2002:53), o léxico deve ser considerado uma parte importante do objetivo de ensino / aprendizagem na aula. Desta forma, será necessário que o docente crie no aluno a necessidade de aprender por meio do trabalho de situações determinadas e que levem a um contexto léxico determinado. Uma maneira de ativar o conhecimento poderá ser realizada através de fotos, imagens, desenhos, ou inclusivamente palavras, porque o aluno tentará sempre relacionar informação nova com o que sabe do mundo pela própria experiência de vida (Gelabert, Bueso & Benítez, 2002:53).

Uma das estratégias mais recorrentes e mais utilizadas por parte dos professores são as listas exaustivas de vocabulário. No início de uma unidade é usual começar-se por trabalhar o léxico necessário para essa unidade. A tentação de escrever no quadro uma dessas listas para ser copiada para os cadernos é muita. Esta tentação poderá surgir na sequência da ansiedade, comum a alunos e professores, em ensinar e saber a maior quantidade possível de palavras na língua-meta. No entanto, nem isto é possível, porque nem um falante nativo sabe todo o vocabulário sobre um determinado tema, nem será necessário que se saiba na perfeição todo esse vocabulário porque a aquisição dos conteúdos dessa mesma unidade não ficará afetada por isso. As listas, sem que sejam determinados de uma forma clara os objetivos, não servirão de muito porque não terão em conta, como afirmam os autores: “factores que rodean el aprendizaje de una lengua: interés particular, conocimiento y estudio de otras lenguas, cultura, etc. del estudiante” (Gelabert, Bueso & Benítez, 2002:54). Também Gómez Molina (2004:789) é defensor desta aprendizagem afetiva como mais-valia para um conhecimento real e duradouro ao afirmar que se deverá ter em conta não só o alcance funcional das unidades lexicais, que devem estar relacionadas com os temas, com as situações comunicativas, mas também o grau de domínio que se irá exigir ao aluno.

Para contrapor este recurso, sobejamente utilizado, vários autores sugerem outras atividades ou exercícios que permitam tornar o ensino do léxico mais atrativo, a começar pelas próprias fontes para o vocabulário, como é o caso da recolha de vocábulos a partir de textos orais, que constituem uma fonte mais eficaz e mais autêntica (Molina, 2004:789 -780). Neste sentido, Gómez Molina (2004:789) aponta duas questões que deverão estar na base da

planificação docente, nomeadamente que vocabulário será objeto de ensino e que atividades poderão ser as mais adequadas para que os alunos cheguem a dominar o vocabulário pré-determinado.

No entanto, uma outra questão estará implícita no tratamento do léxico e reveste-se de particular importância e que coloca a ênfase nos alunos. O que fazem eles com o vocabulário que aprendem? Gelabert, Bueso & Benítez, (2002:55) afirmam que, na sua maioria, acabam por escrever as palavras misturadas nos apontamentos de gramática, nas respostas a outras atividades e com a tradução para a língua materna, um procedimento que em nada facilita a assimilação do mesmo.

Para auxiliar os alunos e evitar que caiam no desânimo ou na aprendizagem oca, Gelabert, Bueso & Benítez (2002:56) afirmam que o léxico se pode trabalhar como pré-atividade ou pós-atividade das destrezas linguísticas ou como ajuda numa estrutura gramatical e sugerem algumas atividades como, por exemplo, fazer listas de derivados da palavra aprendida, encontrar palavras compostas, acrescentar a categoria gramatical ao lado, acrescentar sinónimos ou antónimos, fazer um desenho ao lado da palavra, escrever a definição na língua meta e contextualizar a palavra numa ou várias frases.

Gómez Molina (2004:804) vai um pouco mais longe defendendo que é conveniente apresentar as unidades léxicas e os seus significados através da combinação de várias técnicas. Uma perspetiva defendida também por Odisho (2007) ao referir que quer a aquisição, quer a aprendizagem poderão beneficiar em muito se se tiver em conta que os indivíduos captam e assimilam a informação recebida através dos sentidos e que dever-se-á optar por estratégias que envolvam em simultâneo tanto a capacidade cognitiva como esta capacidade de captação multissensorial.

Neste sentido, Gómez Molina (2004:804) propõe o que ele chama de diferentes procedimentos que respeitam a vertente multissensorial dos alunos. Assim, propõe técnicas visuais com o recurso a fotografias, desenhos, cartões, mímica, objetos ou associogramas; técnicas verbais, com recurso a chuva de ideias, paráfrases, definições ou contextualização em textos; o autor também aconselha a tradução, ainda que de forma moderada.

Gómez Molina (2004:804) passa depois a ênfase para os alunos afirmando que eles poderão socorrer-se de algumas estratégias para a interpretação de unidades lexicais novas

como seja a utilização de dicionário, inferir o significado pelo contexto ou mesmo pedir ajuda ao professor.

Quanto à tipologia de atividades, Gómez Molina (2004), mesmo antes de dar a conhecer uma vasta lista de atividades, faz a seguinte observação, que será pertinente ter em conta:

Como planteamiento general, puede indicarse que el incremento del lexicon se favorece más en los primeros niveles con procedimientos lúdicos y técnicas asociativas (mapas mentales – agrupaciones conceptuales–, pares asociados imagen-palabra, asociaciones contextuales, tarjetas, parrillas, etc.), mientras que en los niveles avanzado y superior, parece que el procesamiento verbal (asociaciones lingüísticas, buscar la inferencia y los significados en claves lingüísticas, no solo contextuales, etc.) es la técnica que mejor facilita la incorporación al lexicon mental. (Molina, 2004:804)

Observando esta salvaguarda, várias são as sugestões de atividades que o autor faz e que estarão na base das atividades que serão propostas para o ensino dos falsos amigos nos capítulos seguintes. De entre essas atividades destacamos os exercícios com cartões e cartazes, as atividades de verificação de retenção de vocabulário, como eleição da unidade léxica correta ou adequada para completar frases e a produção de textos que poderá passar pela criação de histórias, escrever microdiálogos ou jogo de papéis.

1.1. Abordar os falsos amigos na aula de Espanhol LE

Como havíamos já mencionado, neste trabalho trataremos apenas os falsos amigos lexicais. Nesse sentido achámos por bem, incluir neste trabalho uma breve reflexão sobre as atividades mais apropriadas para trabalhar os falsos amigos em aula.

Vimos nas páginas imediatamente anteriores que para níveis iniciais de ensino se deve apostar em atividades de carácter mais lúdico e com técnicas associativas. Tratando-se de

léxico, o mesmo cuidado se deverá ter ao trabalhar os falsos amigos, evitando, se possível, o recurso às listas de vocábulos e suas respectivas traduções, como surge com frequência nos manuais de trabalho disponíveis.

Gómez Bautista (2011:6) afirma que o tratamento dos falsos amigos deverá ter em conta aspetos fundamentais. Em primeiro lugar, deberá: “favorecer la autonomía del alumno y posibilitar que éste adquiera competencias y estrategias que le permitan deducir el significado correcto en función del contexto”. A mesma ideia é, como vimos, defendida por Gómez Molina (2004) ao colocar a ênfase na perspetiva do aluno e das estratégias que ele possui para suplantar as dificuldades com o léxico. Em seguida, sugere também, o recurso à tradução e observa que será necessário deixar, nos alunos, perfeitamente esclarecida a ideia de que não se poderá classificar toda e qualquer dificuldade como falso amigo e de que os falsos amigos são uma exceção, sendo as formas lexicais, na sua maioria, amigos fiéis (Gómez Bautista, 2011:6).

Gómez Bautista (2011:6) reforça a ideia de que não será conveniente utilizar, para o trabalho com os falsos amigos, listas de palavras porque as mesmas para além de serem pouco rentáveis, constituem amostras de línguas forçadas.

Para além de sugerir que se deve rentabilizar o carácter humorístico de alguns falsos amigos, Gómez Bautista (2011:6) indica como trabalhar os falsos amigos em aula da seguinte forma:

Se recomienda la utilización de materiales que permitan trabajar los falsos amigos en contextos de uso: para ello recurriremos al empleo de diccionarios, fichas con imágenes, actividades que permitan el uso contextualizado de esas palabras, vídeos, canciones o cualquier otro tipo de muestra de lengua auténtica. Será el profesor, con arreglo al conocimiento del grupo y de las necesidades y aptitudes de éste, quien tendrá la última palabra en la confección y selección de materiales. (Gómez Bautista, 2011:6).

1.2. Os falsos amigos nos manuais

A propósito da chamada de atenção de Gómez Bautista (2011:6) e que transcrevemos no ponto anterior, isto é, de que cabe ao professor seleccionar e produzir os materiais, pareceu-nos

interessante e pertinente fazer uma breve análise à forma como esta questão dos falsos amigos é tratada nos manuais adotados pelo Agrupamento onde realizámos o nosso Estágio. Foi, aliás, a consciência de que nos manuais disponíveis não há atividades apelativas para o ensino dos falsos amigos que nos levou ao tema deste relatório e consequentemente ao trabalho desenvolvido.

Assim, para o 7º ano o manual adotado foi *Nuevos Amigos* da editora Leirilivro SM. Neste manual, os autores optaram por abordar a questão no final de cada unidade, selecionando para cada uma delas os falsos amigos relacionados com o tema da mesma. Esta chamada de atenção surge numa página dedicada ao léxico, denominada *Mis palabras*, onde se pode encontrar listas de palavras diferentes, palavras iguais, palavras parecidas, os falsos amigos e combinações de palavras. No livro do professor as sugestões para tratar os falsos amigos limitam-se apenas ao seu reforço dos falsos amigos, não havendo qualquer sugestão para além dessa.

No livro de exercícios, apesar de haver, na nossa opinião, atividades de tratamento de léxico bastante variadas, nenhuma delas se refere em exclusivo aos falsos amigos.

Já no manual do 8º ano, *Español 2. Nivel Elemental II*, da Porto Editora, os falsos amigos são tratados em dois exercícios da segunda unidade, intitulada *Adiós Portuguêol*. Foram selecionados alguns falsos amigos e no primeiro exercício é pedido aos alunos que, a partir de uma imagem, selecionem entre duas palavras, aquela que a legenda corretamente. No segundo exercício, os alunos devem fazer corresponder cada uma das palavras que não foram utilizadas na tarefa anterior para, mais uma vez, legendar corretamente imagens. Nas restantes unidades não há qualquer referência ou exercício que faça referência aos falsos amigos. No livro de exercícios que acompanha o manual, nada há sobre o assunto.

Esta breve análise põe em evidência a falta de um trabalho sistemático nos manuais adotados, justificando as escolhas feitas ao longo deste Estágio Curricular.

2. Propostas de atividades para o ensino dos falsos amigos

2.1. Lista de falsos amigos

Na impossibilidade de trabalhar com todos os falsos amigos entre o português e o espanhol, pela sua extensão e pela falta de método que tal escolha poderia suscitar, optámos por seleccionar uma lista com a qual desenvolvemos as atividades que apresentaremos no ponto seguinte. A escolha de cada uma dessas palavras não foi arbitrária, foi ao encontro do nível dos alunos, nomeadamente A2, dos conhecimentos que os alunos foram adquirindo ao longo do ano letivo e, também, das unidades por mim trabalhadas e lecionadas. Neste caso em particular, optámos por seleccionar vocábulos que estivessem estreitamente relacionados com o tema da escola, já que assim, os mesmos se adaptariam a ambos os níveis.

Cada um dos falsos amigos foi cuidadosamente selecionado, tendo em conta os fatores acima mencionados, a partir da publicação da Direção Geral da Tradução da Comissão Europeia de 2006, *Nova versão da lista de falsos amigos português-espanhol / español-português*.

A seguir transcrevemos, para cada um dos vocábulos, a informação constante dessa lista, à qual acrescentamos, sempre que necessário, mais elementos que nos pareceram pertinentes, como por exemplo a origem etimológica, nos casos em que foi possível apurar. Fazemo-lo em forma de quadro, seguindo o modelo do referido documento para melhor organização deste relatório.

ESPAÑOL	Equivalente em português
1. asignatura (do lat. <i>assignātus</i>)	A. cadeira, disciplina (universidade)
2. aula (do lat. <i>aula</i>).	B. sala (escola)
3. bocadillo (do dim. de <i>bocado</i>).	C. sanduíche
4. bolsa (do lat. <i>bursa</i>).	D. saco (de plástico), sacola
5. borrador (do lat. <i>burra</i>)	E. rascunho, apagador
6. brincar (do lat. <i>vincūlum</i> , atadura).	F. saltar, pular
7. carpeta (do fr. <i>carpette</i> , tapete, y	G. pasta

este do ingl. <i>carpet</i>).	
8. cena (do lat. <i>cena</i>).	H. jantar
9. chatear (do ingl. <i>chat</i>)	I. falar em chat, beber copos de vinho
10. cola (do lat. vulg. <i>coda</i> , y este do lat. <i>cauda</i>).	J. fila, cauda, rabo
11. curso (do lat. <i>cursus</i> , carrera).	K. ano académico
12. despacho (do fr. ant. <i>despeechier</i>).	L. gabinete
13. doce (do lat. <i>duodēcim</i>).	M. doze
14. escritorio (do lat. <i>scriptoriū</i>).	N. escrevaninha
15. firma (do lat. <i>firmāre</i> , afirmar, dar fuerza).	O. assinatura
16. habitación (do lat. <i>habitāre</i>).	P. quarto de dormir
17. maestro (do lat. <i>magister</i> , -tri).	Q. professor primário
18. oficina (do lat. <i>officīna</i>).	R. escritório, gabinete
19. prenda (do lat. <i>pignōra</i> , pl. n. de <i>pignus</i>).	S. peça de roupa, penhor
20. propina (do b. lat. <i>propina</i>).	T. matrícula, gorjeta
21. tarefa (do ár. <i>ṭarīḥa</i> , y este de la raíz do ár. clás. { <i>trḥ</i> }, echar).	U. tarefa, trabalho de casa
22. zurdo (s/ inf.)	V. canhoto, esquerdino

Quadro 1 – Lista de falsos amigos

2.2. Análise dos falsos amigos

Neste ponto optamos por fazer uma análise a cada um dos falsos amigos. Estabelecemos a correspondência entre as palavras portuguesas e espanholas e que poderão provocar os mal-entendidos e recuperamos as taxonomias descritas no capítulo anterior. O propósito desta análise é tentar entender como se produz o alegado engano e estabelecer uma comparação entre as duas línguas.

Nesta comparação ter-se-á apenas em conta as variantes ibéricas de ambas as línguas. Como base para esta análise, foram consultados os dicionários em linha Real Academia

Española – *Diccionario de la Lengua Española* – e o *Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora*.

2.2.1. asignatura vs assinatura

asignatura

(nombre femenino)

1. f. Cada una de las materias que se enseñan en un centro docente o forman un plan académico de estudios.

(Del lat. *assignātus*, signado).

assinatura

(nome feminino)

1. Aposição do nome individual em qualquer documento; firma. 2. Nome escrito de uma forma própria num documento, para assumir a responsabilidade pelo seu conteúdo ou para provar a sua autenticidade. 3. *Figurado* cunho próprio; marca.

(De assinar + *-tura*)

Entre estas duas formas há semelhança de formas e disparidade de significados, não havendo nenhuma aceção comum às duas línguas. A etimologia é distinta. (Vaz da Silva Vilar (2003). Ambas partilham a mesma classe de palavra, mas não partilham aceções, será por isso um *falso amigo* de *tipo 4* segundo a tipologia descrita por Brown (2011). De acordo com os diferentes conjuntos descritos por Carita (1999), será um *falso amigo verdadeiro*, uma vez que têm grafia semelhante, mas significados diferentes, não partilhando aceções. Segundo Mallot (1997), este será um exemplo de um *falso amigo*.

2.2.2. aula vs aula

aula

(nombre femenino)

1. f. Sala donde se celebran las clases en los centros docentes. 2. f. poét. Palacio

aula

(nome feminino)

1. Recinto onde se recebe uma lição. 2. Classe. 3. Lição. 4. Palácio de príncipe.

de un príncipe soberano.
(Del lat. *aula*).

(Do grego *aulé*, ‘espaço livre’; do latim *aula*, ‘pátio’)

Entre estas duas formas há aceções comuns, sendo que em português o campo semântico é mais estendido do que em espanhol. A etimologia é comum. No caso da palavra portuguesa, a segunda aceção é a mais generalizada e de onde provém o falso amigo (Vaz da Silva Vilar, 2003). Segundo Brown (2011), será um falso amigo de tipo 1. Para Carita (1999) será um falso amigo pertencente ao segundo conjunto que descreve. De acordo com Mallot (1997), será um *falso amigo parcial*, porque há aceções comuns a ambas as línguas.

2.2.3. bocadillo vs bocadinho

bocadillo

(nombre masculino)

1. m. Panecillo partido longitudinalmente en dos mitades entre las cuales se colocan alimentos variados.
2. m. Refrigerio que los trabajadores y estudiantes suelen tomar entre el desayuno y la comida.
3. m. **bocado** (|| un poco de comida).

(Del dim. de *bocado*).

bocadinho

(nome masculino)

1. Pequena quantidade. 2. Período curto, instante, momento.

Ambas as formas são diminutivos de um outro vocábulo – *bocado*. Ambas as palavras cumprem os requisitos para poderem ser classificados como *falsos amigos* – semelhança de formas e disparidade de significados – de acordo com Vaz da Silva & Vilar (2003). Será um *falso amigo de tipo 1* de acordo com Brown (2011) e um *falso amigo verdadeiro* de acordo com Carita (1999). Segundo Mallot (1997), será um *falso amigo*.

2.2.4. bolsa vs bolsa

bolsa

(nombre femenino)

1. f. Especie de talega o saco de tela u otro material, que sirve para llevar o guardar algo. **2.** f. Saco pequeño de cuero en que se echa dinero, y que se ata o cierra. **3.** f. Recipiente de material resistente para guardar, en viajes o traslados, ropa u otras cosas, y que se puede llevar a mano o colgado del hombro.

(Del lat. *bursa*).

bolsa

(nome feminino)

1. Saco de material flexível, com efeitos diversos que serve para transportar ou guardar alguma coisa. **2.** Mala de mão de couro, tecido ou outros materiais, usada para transportar objetos de uso pessoal. **3.** Carteira onde se traz o dinheiro. **4.** Saco pequeno fechado por meio de cordões.

(Do grego *býrsa*, «couro», pelo latim tardio *bursa-*, «pele; coiro»)

Ambas as formas têm a mesma etimologia. Neste caso, trata-se de um *falso amigo* em que não há disparidade de significados, o que acontece é que numa e noutra língua se tornou mais frequente uma aceção não partilhada (Brown, 2011). É comum, para falantes do português, confundir a palavra espanhola *bolsa* com uma mala de mão, quando a aceção que melhor corresponde à palavra espanhol é ‘saco de plástico’ (cf. *Nova versão da lista de falsos amigos português-espanhol / español-portugués*, 2006:3).

2.2.5. borrador vs borrador

borrador, ra.

1. adj. Que borra. U. t. c. s. **2.** m. Escrito provisional en que pueden hacerse modificaciones. **3.** m. Boceto o primeras pruebas de un dibujo. **4.** m. Libro en que los comerciantes y hombres de negocios hacen sus apuntes para arreglar después

borrador

(nome masculino)

1. Trabalho escrito, para passar a limpo; rascunho; borrão. **2.** Caderno de apontamentos.

(De *borrar+-dor*)

sus cuentas. **5.** m. Utensilio que sirve para borrar lo escrito con tiza en una pizarra o sitio semejante.
(De *borrar*).

Entre estas duas há aceções comuns, ainda que a diferença dos significados e a geradora do mal-entendido não se encontra na primeira aceção (Vaz da Silva & Vilar, 2003). Segundo Brown (2011) é um *falso amigo de tipo 2*, porque partilham a mesma classe de palavra e também algumas aceções; o falso amigo surge porque numa e noutra língua se tornou mais frequente uma dessas aceções. De acordo com Carita (1999) este *falso amigo* pertencerá ao segundo conjunto. Na classificação de Mallot (1997), será um *falso amigo parcial*, porque há coincidência em algumas das aceções.

2.2.6. **brincar vs brincar**

brincar	brincar
1. intr. Dar brincos o saltos. 2. intr. coloq. Omitir con cuidado algo pasando a otra cosa, para disimular u ocultar en la conversación o lectura algún hecho o cláusula.	1. Divertir(-se) (com jogos); entreter(-se) (com brincadeiras infantis). 2. Gracejar; zombar. 3. Proceder com leviandade (em relação a algo).

Entre estas duas formas, há semelhança de formas, mas diferenças nos significados, pelo menos na principal aceção (Vaz da Silva & Vilar, 2003). Será um *falso amigo de tipo 1* (Brown, 2011). Pertencerá ao segundo conjunto de *falsos amigos* segundo a classificação de Carita (1999). Segundo Mallot (1997), será *falso amigo parcial*.

2.2.7. carpeta vs carpete

carpeta

(nombre femenino)

1. f. Útil de escritorio que consiste en una pieza rectangular, generalmente de cartón o plástico, que, doblada por la mitad y atada con cintas, gomas o cualquier otro medio, sirve para guardar o clasificar papeles, dibujos o documentos. **2. f.** Cartera grande, generalmente de piel, que sirve para escribir sobre ella y para guardar dentro papeles. **3. f.** Manta, cortina o paño que colgaba en las puertas de las tabernas. **4. f.** Cubierta de badana o de tela que se ponía sobre las mesas y arcas para aseo y limpieza.

(Del fr. *carpette*, tapete, y este del ingl. *carpet*).

carpete

(nome feminino)

Tapete grande usado para proteger e/ou adornar grande parte do chão de uma divisão.

(Do francês *carpette*, 'idem')

Ambas as formas têm a mesma etimologia, já que provêm, em ambas as línguas, da mesma palavra francesa, mas terão evoluído para significados distintos. Há semelhança de formas e disparidade de significados, pelo menos nas primeiras aceções. Segundo a classificação de Brown (2011) será um *falso amigo de tipo 1*. De acordo com a classificação de Carita, pertencerá ao primeiro conjunto. Tendo em conta o defendido por Mallot (1997), será um *falso amigo*.

2.2.8. *cena* vs *cena*

cena¹.

(nombre femenino)

1. f. Última comida del día, que se hace al atardecer o por la noche. 2. f. Acción de cenar. *La cena duró tres horas.* 3. f. Reunión de personas para cenar.

(Del lat. *cena*).

cena².

(Por **ecena*, del lat. *scaena*, escena).

1. f. desus. escena.

cena

(nome feminino)

1. Parte do teatro onde os atores representam para o público; palco. 2. Teatro; arte dramática. 3. TEATRO decoração do palco. 4. TEATRO lugar onde se situa a ação dramática. 5. TEATRO divisão de um ato. 6. Acontecimento, situação. 7. Disputa, zanga.

(Do grego *skené*, «cena», pelo latim *scaena*, «idem»)

Etimologicamente ambas as formas derivam da mesma palavra latina, sendo que nesta evolução adquiriram significados distintos. A segunda aceção do espanhol, que caiu em desuso, é aquela com significado idêntico à palavra portuguesa. Há semelhança de formas, mas disparidade de significados (Vaz da Silva & Vilar, 2003). Será um *falso amigo de tipo I* (Brown, 2011) e pertencerá ao primeiro conjunto, de acordo com Carita (1999). De acordo com a classificação de Mallot (1997), será um *falso amigo*.

2.2.9. *chatear* vs *chatear*

chatear

1. intr. *Inform.* Mantener una conversación mediante *chats*. (verbo transitivo)

chatear

1. *Coloquial* maçar(-se), importunar(-se), aborrecer(-se).

(verbo intransitivo)

1. Agachar-se. 2. (animal) correr rapidamente e

rente ao chão.

(De chato [=piolho + -ear])

A etimologia de ambas as formas é distinta e a forma espanhola é um neologismo recente. Têm formas semelhantes, partilham a mesma classe de palavras, mas têm distintos significados (Vaz da Silva & Vilar, 2003). Será um *falso amigo de tipo 1* (Brown, 2011), pertencerá ao primeiro conjunto da classificação de Carita (1999) e é um *falso amigo*, de acordo com a classificação de Mallot (1997).

2.2.10. cola vs cola

cola¹

(nombre femenino)

1. f. Extremidad posterior del cuerpo y de la columna vertebral de algunos animales. **2.** f. Punta o extremidad posterior de alguna cosa, por oposición a *cabeza* o *principio*. **3.** f. Apéndice luminoso que suelen tener los cometas. **4.** f. Apéndice prolongado que se une a algo.

(Del lat. vulg. *coda*, y este del lat. *cauda*).

cola².

1. f. Pasta fuerte, translúcida y pegajosa, que se hace generalmente cociendo raeduras y retazos de pieles, y que, disuelta después en agua caliente, sirve para pegar.

(Del lat. *colla*, y este del gr. κόλλα).

cola¹

(nome feminino)

1. Preparado glutinoso para fazer aderir papel, madeira ou outras substâncias; grude. **2.** Visco.

(Do grego *kólla*, «cola», pelo latim **cola-*, «idem», pelo francês *colle*, «idem»)

cola²

(nome feminino)

Cauda dos animais.

(Do latim vulgar *coda-*, por *cauda-*, ‘cauda’)

Estas duas formas têm a mesma etimologia nas duas aceções, o que acontece é que a

aceção generalizada em ambas línguas é a geradora do *falso amigo*. Cola, em português, é um vocábulo que se usa, sobretudo, para fazer referência à substância usada para unir materiais. Em espanhol, o significado mais usado é o que corresponde à palavra portuguesa ‘fila’. Partindo da primeira aceção em ambas as línguas, poder-se-á classificar como um *falso amigo de tipo 2* (Brown, 2011), e como pertencentes ao segundo conjunto de acordo com a classificação de Caritas (1999). De acordo com Mallot (1997), será um *falso amigo parcial*.

2.2.11. curso vs curso

curso

(nombre masculino)

1. m. Dirección o carrera. **2.** m. En un centro de enseñanza, tiempo señalado en cada año para asistir a oír las lecciones. **3.** m. Actividad de otro tipo desarrollada dentro del período de un año. **4.** m. Estudio sobre una materia, desarrollada con unidad. **5.** m. Tratado sobre una materia explicada o destinada a ser explicada durante cierto tiempo. **6.** m. Conjunto de alumnos que asisten al mismo grado de estudios. **7.** m. Paso, evolución de algo. **8.** m. Movimiento del agua o de cualquier líquido que se traslada en masa continua por un cauce. **9.** m. Tiempo que se empleaba en leer y en estudiar una facultad en las universidades y escuelas públicas.

(Del lat. *cursus*, carrera)

curso

(nome masculino)

1. Corrente de água. **2.** Trajeto de água de um ribeiro, riacho ou rio. **3.** Comprimento e extensão de um rio. **4.** Distância; duração. **5.** Série de lições sobre uma matéria. **6.** Matérias tratadas numa aula. **7.** Conjunto de disciplinas que habilitam para um diploma profissional. **8.** Conjunto de estudantes que frequentam a mesma aula.

(Do latim *cursu*-, «corrida»)

As duas formas têm a mesma etimologia. Têm significado distinto, pelo menos nas

primeiras aceções e, por isso, nas mais generalizadas, evoluíram de diferente maneira. Podemos dizer que as formas idênticas correspondem a significados distintos (Vaz da Silva & Vilar, 2003). De acordo com a classificação de Brown (2011), será um *falso amigo de tipo 2*. Segundo a classificação de Carita (1999), este par pertencerá ao segundo conjunto e será um *falso amigo parcial* (Mallot, 1997).

2.2.12. despacho vs despacho

despacho	despacho
(nombre masculino)	(nome masculino)
<p>1. m. Acción y efecto de despachar.</p> <p>2. m. Local destinado al estudio o a una gestión profesional. 3. m. Organización que realiza esa gestión. <i>Despacho de abogados</i>. 4. m. Mobiliario de este local.</p> <p>5. m. Tienda o parte del establecimiento donde se venden determinados efectos.</p> <p>(Del fr. ant. <i>despeechier</i>).</p>	<p>1. Ato ou efeito de despachar. 2. DIREITO resolução de uma autoridade relativa a requerimento (ou petição) em que este é deferido ou indeferido. 3. Nomeação para emprego ou cargo público. 4. Rapidez na execução de um negócio.</p> <p>(Do francês antigo <i>despeechier</i>, hoje <i>dépêche</i>, pelo provençal <i>despachar</i>, «idem»)</p>

Ambas as formas têm a mesma etimologia. Apesar de, na primeira aceção, coincidirem com o significado, é na segunda aceção que diferem, e é também esta segunda aceção a mais generalizada. Assim, serão *falsos amigos de tipo 1* (Brown, 2011) e pertencerão ao segundo conjunto da classificação de Carita (1999). Por compartilharem alguns significados, serão *falsos amigos parciais* (Mallot, 1997).

2.2.13. doce vs doce

doce

(adjetivo)

1. adj. Diez y dos. **2.** m. Conjunto de signos con que se representa el número **doce**.

(Del lat. *duodēcim*).

doce

(adjetivo de dois géneros)

1. Que tem sabor agradável como o do mel e o do açúcar. **2.** Temperado com açúcar ou mel. **3.** Meigo; suave; afectuoso. **4.** Encantador.

(Do latim *dulce*-, ‘doce’)

As formas têm uma etimologia diferente, apesar de, na atualidade, terem uma forma idêntica. É um exemplo de um *falso amigo verdadeiro* (Vaz da Silva & Vilar, 2003; Carita, (1999); Mallot, 1997) de *tipo 1* (Brown, 2011). São palavras que têm a mesma forma, mas têm significados totalmente distintos, sem partilha de aceções.

2.2.14. escritorio vs escritório

escritorio

(nombre masculino)

1. m. Mueble cerrado, con divisiones en su parte interior para guardar papeles y, a veces, con un tablero sobre el cual se escribe. **2.** m. Mueble de madera, comúnmente con embutidos de marfil, concha u otros adornos de taracea, y con gavetas o cajones pequeños para guardar joyas. **3.** m. Aposento donde tienen su despacho los hombres de negocios; como los banqueros, los notarios, los comerciantes, etc.

(Del lat. *scriptorium*)

escritório

(nome masculino)

1. Local onde se exerce uma atividade administrativa e onde se fazem negócios. **2.** Mobiliário utilizado num local onde se exerce uma atividade administrativa. **3.** Compartimento de uma habitação, destinado ao trabalho, onde geralmente existe uma secretária, estantes com livros, etc. **4.** Escrivania com a tampa inclinada, sobre a qual se escreve quando aberta.

(Do latim medieval *scriptoriū*-, ‘oficina onde se faziam as cópias dos trabalhos

literários’)

Ambas as formas derivam da mesma palavra latina, apesar de serem usadas na atualidade com significados distintos. Apesar de partilharem algumas aceções, nas mais generalizadas não coincidem. Serão *falsos amigos de tipo 2* (Brown, 2011), pertencentes ao segundo conjunto, de acordo com a classificação de Carita (1999). Segundo a classificação de Mallot (1997), serão *falsos amigos parciais*.

2.2.15. firma vs firma

firma

(nombre femenino)

1. f. Nombre y apellido, o título, que una persona escribe de su propia mano en un documento, para darle autenticidad o para expresar que aprueba su contenido. **2. f.** Conjunto de documentos que se presenta a quien corresponda para que los firme. **3. f.** Acto de firmarlos. **4. f.** Razón social o empresa. **5. f.** Autor o persona importante en el campo periodístico o artístico, especialmente literario.

(De *firmar*).

firma

(nome feminino)

1. Assinatura ou rubrica em carta ou documento; chancela. **2. ECONOMIA** nome comercial por que todo o comerciante (individual ou em sociedade) é designado no exercício do seu comércio e com o qual assina os documentos àqueles respeitantes, designação oficial do comerciante. **3.** Estabelecimento que se dedica a uma atividade com fins lucrativos.

Estas formas partilham aceções, no entanto as que estão mais generalizadas não coincidem. Assim, será um *falso amigo de tipo 2* (Brown, 2011) e pertencerá ao segundo conjunto segundo a classificação de Carita (1999). Por coincidirem numas aceções e divergirem noutras serão *falsos amigos parciais* (Mallot, 1997).

2.2.16. habitación vs habitação

habitación

(nombre femenino)

1. f. Acción y efecto de habitar.
2. f. Lugar destinado a vivienda. 3. f. En una vivienda, cada uno de los espacios entre tabiques destinados a dormir, comer, etc.
4. f. Dormitorio.
6. f. *Ecol.* Hábitat.

habitação

(nome feminino)

1. Ato ou efeito de habitar. 2. Lugar ou casa onde se habita; residência; domicílio.

(Do latim *habitatione*-, «idem»)

Partilham algumas aceções, no entanto, nas aceções mais generalizadas não coincidem. Serão *falsos amigos de tipo 2* (Brown, 2011), pertencentes ao segundo conjunto, de acordo com a classificação de Carita (1999). Segundo a classificação de Mallot (1997), serão *falsos amigos parciais*.

2.2.17. maestro vs maestro

maestro, tra.

1. adj. Dicho de una persona o de una obra: De mérito relevante entre las de su clase. 2. m. y f. Persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo. 3. m. y f. maestro de primera enseñanza. 4. m. y f. Persona que es práctica en una materia y la maneja con desenvoltura. 5. m. y f. Persona que está aprobada en un oficio mecánico o lo ejerce públicamente. 6. m. Compositor de música.
7. m. Hombre que tenía el grado mayor en

maestro

(nome masculino)

1. MÚSICA mestre; professor ou compositor de música. 2. MÚSICA regente de orquestra; coro ou banda.

(Do italiano *maestro*, ‘idem’)

filosofía, conferido por una universidad.
(Del lat. *magister*, -tri).

As formas têm uma etimologia diferente, apesar de, na atualidade, terem uma forma idêntica. São um exemplo de *falsos amigos verdaderos* (Vaz da Silva & Vilar, 2003; Carita, (1999); Mallot, 1997) de *tipo 1* (Brown, 2011). São palavras que têm a mesma forma, mas têm significados totalmente distintos, partilhando pelo menos uma das aceções.

2.2.18. oficina vs oficina

oficina

1. f. Local donde se hace, se ordena o trabaja algo. 2. f. Departamento donde trabajan los empleados públicos o particulares. 3. f. Laboratorio de farmacia. 4. f. Parte o lugar donde se fragua y dispone algo no material. 5. f. pl. Piezas bajas de las casas, como las bóvedas y los sótanos, que servían para ciertos menesteres domésticos.
(Del lat. *officīna*).

oficina

(nome feminino)

1. Estabelecimento onde se fazem reparações em veículos automóveis. 2. Laboratório onde se guardam ou preparam produtos farmacêuticos. 3. Casa onde está o maquinismo de uma fábrica, ou os instrumentos de uma indústria, arte ou profissão. 4. Lugar onde se exerce algum ofício ou onde trabalham os oficiais e aprendizes.

(Do latim *officīna*-, ‘idem’)

Ambas as formas derivam da mesma palavra latina, apesar de serem usadas na atualidade com significados distintos, pelo menos nas primeiras aceções. Partilham algumas aceções, no entanto nas aceções mais generalizadas não coincidem. Serão *falsos amigos de tipo 2* (Brown, 2011), pertencentes ao segundo conjunto, de acordo com a classificação de Carita (1999). Segundo a classificação de Mallot (1997), serão *falsos amigos parciais*.

2.2.19. prenda vs prenda

prenda

(nombre femenino)

1. f. Cosa mueble que se sujeta especialmente a la seguridad o cumplimiento de una obligación.

2. f. Cada una de las alhajas, muebles o enseres de una casa, particularmente cuando se dan a vender.

3. f. Cada una de las partes que componen el vestido y calzado del hombre o de la mujer. **4.** f. Cosa que se da o hace en señal, prueba o demostración de algo. **5.** f. Cosa no material que sirve de seguridad y firmeza para un objeto. **6.** f. Persona a la que se ama intensamente.

7. f. Cada una de las perfecciones o cualidades físicas o morales que posee una persona.

(Del lat. *pignōra*, pl. n. de *pignus*).

prenda

(nome feminino)

1. Objeto que se dá ou se recebe como oferta; presente. **2.** *Figurado* predicado; dote. **3.** *Figurado* habilidade; aptidão. **4.** *Popular* pessoa difícil.

(Do latim *pignōra*-, ‘refém’; pelo castelhano *prenda*, ‘prenda’, ‘penhor’)

Ambas as formas derivam da mesma palavra latina. São um exemplo de *falsos amigos verdadeiros* (Vaz da Silva & Vilar, 2003; Carita, (1999). Segundo a classificação de Mallot (1997), são falsos amigos e segundo Brown (2011) são falsos amigos de *tipo 1*. São palavras que têm a mesma forma, mas têm significados totalmente distintos.

2.2.20. propina vs propina

propina

(nombre femenino)

1. f. Agasajo que sobre el precio convenido y como muestra de satisfacción se da por algún servicio.
2. f. Gratificación pequeña con que se recompensa un servicio eventual.
3. f. Colación o agasajo que se repartía entre los concurrentes a una junta, y que después se redujo a dinero.

(Del b. lat. *propina*)

propina

(nome feminino)

1. Quantia que se paga ao Estado para se poderem realizar certos atos escolares.
2. Quantia paga, por uma só vez, pelos indivíduos admitidos numa associação.
3. Joia.
4. Gratificação; gorjeta.

(Do latim tardio *propina*-, ‘idem’)

As formas têm a mesma etimologia e têm uma forma idêntica. São um exemplo de *falsos amigos verdadeiros* (Vaz da Silva & Vilar, 2003; Carita, (1999); Mallot, 1997) de *tipo I* (Brown, 2011). São palavras que têm a mesma forma, mas têm significados totalmente distintos, partilhando pelo menos uma das aceções.

2.2.21. tarea vs tareia

tarea

(nombre femenino)

1. f. Obra o trabajo.
2. f. Trabajo que debe hacerse en tiempo limitado.
3. f. Afán, penalidad o cuidado causado por un trabajo continuo.

(Del ár. *ṭarīḥa*, y este de la raíz del ár. clás. *{trh}*, echar).

tareia

(nome feminino)

1. Agressão física em que se bate repetidamente em alguém; sova; surra; pancadaria.
2. *Figurado* grande derrota.

(Do árabe vulgar *tarīḥa*, ‘tarefa’)

As formas têm a mesma etimologia e têm, na atualidade, uma forma idêntica. São um

exemplo de *falsos amigos verdaderos* (Vaz da Silva & Vilar, 2003; Carita, (1999). Segundo a classificação de Mallot (1997), são falsos amigos e de acordo com Brown (2011) são de *tipo 1* (Brown, 2011). São palavras que têm a mesma forma, mas têm significados totalmente distintos, partilhando pelo menos uma das aceções.

2.2.22. zurdo vs surdo

zurdo, da	surdo
(adjetivo)	(adjetivo)
<p>1. adj. Que tiene tendencia natural a servirse preferentemente de la mano y del lado izquierdos del cuerpo.</p> <p>2. adj. Pertenciente o relativo a la mano zurda.</p>	<p>1. Que não ouve ou ouve muito mal. 2. Que se ouve muito mal. 3. <i>Figurado</i> feito em silêncio. 4. <i>Figurado</i> secreto, oculto. 5. <i>Figurado</i> indiferente, impassível.</p> <p>(nome masculino)</p> <p>Pessoa que não ouve ou ouve muito mal.</p> <p>(Do latim <i>surdu-</i>, «idem»)</p>

Estas duas formas pertencem à mesma classe de palavras. Apesar da semelhança têm significados distintos, o que faz com que se possam classificar como *falsos amigos verdaderos* (Vaz da Silva & Vilar, 2003; Carita, (1999); Mallot, 1997) de *tipo 1* (Brown, 2011).

2.3.Utilização do Dicionário

Tendo em conta a análise comparativa que fizemos no ponto anterior, consideramos pertinente debruçarmo-nos aqui, ainda que brevemente, sobre o uso do dicionário quando se trata de trabalhar os falsos amigos.

O dicionário de falsos amigos poderá ser uma atividade a desenvolver com os alunos. Ao invés de misturarem nos seus apontamentos a definição de cada um dos falsos amigos que

vão encontrando, propor-se aos alunos que elaborem um dicionário, nos moldes da análise que apresentámos anteriormente, isto é, fazendo uma comparação, ainda que menos exaustiva e menos teórica, poderá ser uma boa estratégia. Este tipo de análise contrastiva, de acordo com Brabo Cruz (2004): “contribuye para el desarrollo de las destrezas lingüísticas creando una mayor conciencia de los límites existentes entre las dos lenguas” (Brabo Cruz, 2004:633).

Permitir aos alunos que elaborem progressivamente o seu próprio dicionário, poderá ajudar a responder às suas dúvidas, poderá ajudar a compreender a importância do estudo comparativo dos pares *falsos amigos* e poderá ajudar a conhecer os diferentes tipos de falsos amigos, o que de certa forma os colocará numa posição crítica (Brabo Cruz, 2004:634).

O novo léxico, ou se não for novo, pelo menos a nova perspectiva que se dará a conhecer aos alunos, introduzido desta forma, na opinião de Brabo Cruz (2004),

puede conducir, más efectivamente, al conocimiento de larga duración. Además de eso, se puede concluir que provocan mayor interés y amplían el conocimiento sociolingüístico del que aprende, bien como lo llevan a utilizar más sus estrategias de aprendizaje, contribuyendo para el desarrollo de su competencia comunicativa (Brabo Cruz, 2004: 635).

Apesar de reconhecermos a validade de utilizar uma tal estratégia, não nos foi possível coloca-la em prática durante este ano de Estágio. Para além do número reduzido de aulas de que dispúnhamos, o facto de termos alternado de turmas impediu a realização de um tipo de trabalho que obrigava um acompanhamento que não nos era possível realizar. No entanto, não quisemos deixar de apresentar esta proposta pelo interesse que a mesma implica.

2.4. Propostas de atividades para o ensino dos falsos amigos

A investigação realizada levou-nos a compreender que, de facto, pouca atenção tem sido dada ao ensino dos falsos amigos nas nossas escolas. Demonstrou, também, que ainda há poucos estudos sobre o tema no nosso país. E na procura da bibliografia para enquadrar

teoricamente o trabalho e obter o ponto de partida para a preparação das atividades, demo-nos conta de que há um grande investimento por parte de pesquisadores brasileiros no assunto. No entanto, foi preciso, da nossa parte, adaptar muito do que foi escrito do lado de lá do Atlântico à nossa realidade. Alguns vocábulos por lá utilizados, não o são aqui, ou então são-no com menor frequência, o que poderá trazer a lume uma outra questão que se prende com a impossibilidade de tratar o tema de uma forma universal, havendo necessidade de se proceder a uma análise prévia na seleção do vocabulário.

Estas circunstâncias acabaram por influenciar o trabalho prático desenvolvido. Uma grande dificuldade sentida prende-se com as características do próprio Estágio que foi desenvolvido, já que durante o ano letivo dispusemos apenas de dez aulas para realizar o nosso estudo, o que é pouco, tendo em conta que nestas dez aulas preparamos três unidades que deveriam contemplar todas as destrezas e não apenas o tratamento do léxico. Esta acabou por ser a circunstância que mais influenciou este estudo. No entanto, para colmatar esta dificuldade foi possível lecionar uma aula suplementar onde trabalhámos o tema dos falsos amigos em exclusivo. Esta foi uma solução para contornar a falta de aulas de que dispúnhamos, mas será aconselhável que na prática docente diária, as atividades que propomos integrem uma sequência de trabalho variada e que relacione a questão dos falsos amigos com outras tarefas, sob pena de estarmos a utilizar um método semelhante àquele que apontámos como menos correto em pontos anteriores.

Pelas mesmas razões apontadas acima, optámos por não trabalhar os falsos amigos estruturais. A falta de tempo impedia um trabalho sério e rigoroso, à qual se acrescenta o nível dos alunos com que se trabalhou que, por ser inicial, impedia a proposta de atividades que fossem ao encontro das sugestões dos autores que consultámos. As estruturas a trabalhar exigiam um conhecimento aprofundado das mesmas por parte dos alunos, o que é difícil de conseguir com alunos destes níveis, mesmo sendo de língua materna portuguesa.

O grupo com o qual trabalhámos é constituído por dezoito alunos do oitavo ano de escolaridade. Frequentaram no ano letivo 2012/2013 o nível A2 de Espanhol Língua Estrangeira. Têm idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos.

2.4.1. Atividade Um

A primeira atividade que propomos é bastante simples e, de certa maneira, serve mais como uma atividade prévia às atividades 2 e 3. Consiste num exercício simples de correspondência entre imagem e palavra (Anexo 1).

O objetivo é que os alunos legendem as imagens com a palavra correta. Neste caso cada uma das palavras faz parte da lista predeterminada de falsos amigos (quadro 1) e para cada uma há uma imagem correspondente.

Nesta atividade deverão mobilizar conhecimentos que já possuem, mas acima de tudo deverão utilizar uma estratégia de associação. Este tipo de estratégia, recorde-se, é mais favorável à aprendizagem para grupos de níveis iniciais, de acordo com Gómez Molina (2004), já que: “el incremento del lexicón se favorece más en los niveles iniciales con procedimientos lúdicos y técnicas asociativas” (804). Este tipo de atividade será, ainda, uma boa maneira de trabalhar a aprendizagem de longa duração e desenvolver a competência comunicativa (Brabo Cruz, 2004), uma vez que o tipo de comparação que é feita leva os alunos a fazer a ligação entre uma palavra na língua-meta e uma imagem cujo significado conhecem na sua língua materna. Este tipo de análise: “contribuye para el desarrollo de las destrezas lingüísticas”, assim o defende Brabo Cruz (2004: 633). Para além de que, ao associar a imagem à palavra, os alunos estarão a dinamizar a sua capacidade multissensorial de que fala Odisho (2007) e Gómez Molina (2004). Recordemos que estes autores sugerem que o léxico deverá ser ensinado através de estratégias que façam o aluno utilizar diferentes técnicas, porque os indivíduos tendem a assimilar a informação de formas diferentes e com recurso a diferentes estratégias (Odisho, 2007). Esta atividade, apesar da sua simplicidade, levará os alunos a utilizar capacidades como a visualização, a compreensão e por fim a correspondência. Este exercício acaba por ir ao encontro do defendido por Gómez Bautista (2011) quando afirma que se deverá favorecer a autonomia do aluno e permitir-lhe que deduza os sentidos. Perante a necessidade de fazer as correspondências adequadas, o aluno deverá ser capaz de mobilizar as suas próprias estratégias, ao mesmo tempo que adquire ou expande conhecimentos que anteriormente não possuía, ou que conhecia a partir de uma outra perspetiva. Neste caso em particular, algum do léxico apresentado aos alunos já lhes era familiar, ainda que num caso ou noutro, o verdadeiro significado não fosse claro.

A dinamização da atividade seguiu, pois, as orientações pedagógicas aqui expostas. A ficha foi entregue aos alunos e foram dadas as instruções para a sua resolução. A informação

veiculada foi a mínima possível para fomentar a autonomia a que nos referimos anteriormente. Terminado o tempo dado para a resolução da ficha foi feita a correção, no quadro, para que todos os alunos tivessem acesso à informação. À medida que a correção ia prosseguindo, iam sendo explicadas as diferenças e feitas as comparações com a língua materna. Nesta resolução foi útil a introdução de alguns episódios em que a utilização de algumas destas palavras em determinados contextos acabou por levar a mal-entendidos. Foi necessário, nesta fase, dar o maior número de informações possível para esclarecer o significado correto. Aqui, como nas atividades seguintes, o recurso à Análise Contrastiva que fizemos para cada um destes falsos amigos, analisando a etimologia e o tipo de falso amigo, acabou por ser um apoio fundamental para esclarecer devidamente os alunos.

2.4.2. Atividade dois

A segunda atividade que propomos é um Dominó. A opção por esta atividade justifica-se pelo facto de ser não só uma atividade lúdica e, por isso, mais atrativa para os alunos, mas também porque consiste numa estratégia que vai permitir ao aluno, mais uma vez, relacionar informação. Recorde-se o que defendem Gelabert, Bueso & Benitez (2002:53) quando afirmam que ativar o conhecimento por meio de fotos, imagens, desenhos ou inclusive palavras colocará o aluno na situação de relacionar informações pondo em perspetiva o que sabe do mundo e a sua própria experiência de vida. Acresce que é um jogo que os alunos conhecem e que, por isso, facilitará a aprendizagem dos falsos amigos.

O jogo é composto por 25 peças (anexo 2): 22 peças divididas em dois, compostas por imagens e vocábulos correspondentes a um falso amigo; uma peça em branco – a peça de início –; e duas peças de fim. As imagens são as mesmas utilizadas na atividade um para que a sua eficácia não fique comprometida. O jogo é bastante simples, não havendo lugar a repetição nem de imagens, nem de vocábulos, a não ser no caso das duas peças de fim, para que pudesse ser jogado pela turma em simultâneo, podendo, no entanto, com as devidas alterações ser reproduzido para que se possa dividir a turma em grupos de 2, 3 ou 4 jogadores.

O objetivo do jogo é fazer a correspondência correta entre imagem e falso amigo. Os alunos devem, então, identificar a imagem que corresponde ao vocábulo ou vice-versa, até que todas as peças estejam colocadas.

A forma como a atividade foi posta em prática foi bastante simples. Depois de trabalhada a atividade um, foram explicadas as regras aos alunos, isto é, cada um deles teria uma peça do dominó e de acordo com o decorrer do jogo, deveriam levantar-se do seu lugar, dirigir-se ao quadro e colocá-la na sequência correta. Procedeu-se desta forma até que todas as peças foram colocadas no quadro, ficando expostas todas as imagens e seus correspondentes significados.

A opção por esta atividade, como aliás já referimos, prendeu-se com o facto de ser um jogo lúdico, cujas regras já são conhecidas por parte dos alunos e cuja estratégia se baseia na correspondência entre imagens e palavras e na autonomia que é dada ao aluno, já que ao ser dinamizada desta forma, a atividade poderá: “favorecer la autonomía del alumno y posibilitar que éste adquiera competencias y estrategias” (Gómez Bautista, 2011: 6). Acreditamos, ainda, que este tipo de atividade poderá promover um conhecimento a longo prazo e poderá criar no aluno: “una mayor conciencia de los limites existentes entre las dos lenguas” (Brabo Cruz, 2004:633), por meio de uma análise contrastiva que é feita pelo próprio aluno. Devemos, todavia, recordar que a Análise Contrastiva não deverá ser a base do trabalho dos alunos, mas sim um instrumento facilitador da aprendizagem. Pensamos que com esta atividade, se consegue um equilíbrio entre a análise contrastiva como instrumento e não como um fim, o lúdico, autonomia do aluno e estratégias de mobilização do conhecimento que envolvem o aluno de uma forma ativa.

O facto de se ter dinamizado a atividade com toda a turma em simultâneo promoveu a cooperação entre os pares e fez com que todos os alunos sem exceção estivessem atentos, já que a sequência de participação estava dependente das imagens e/ou palavras que iam surgindo nas peças expostas no quadro. A cooperação promovida pela atividade, acabou por ser uma mais-valia que lhe acrescenta valor pedagógico.

2.4.3. Atividade três

A terceira atividade desenvolvida trata-se de um jogo Interativo (anexos 3 a 8), jogado no computador. À semelhança das atividades anteriores, é um jogo de correspondência que funciona da forma que a seguir se descreve. A forma como foi pensado implica que os alunos tenham de se socorrer da sua capacidade de memorização aliada à visualização, indo ao

encontro daquilo que defendem autores como Odisho (2007) e Gómez Molina (2004), e potenciando a dinamização de uma estratégia multissensorial.

O jogo descreve-se da seguinte forma: o ecrã está dividido em duas metades; na metade superior estão as imagens e na metade inferior estão as palavras que permitem fazer a correspondência. Só estarão visíveis todas as imagens em simultâneo (anexo 3) por um curto período de tempo e no início do jogo. Passado este tempo, as imagens desaparecem e ficam apenas visíveis as palavras (anexo 4). O objetivo do jogo é que os jogadores selecionem uma imagem de cada vez (anexo 5) e a façam corresponder à palavra certa. No caso de o aluno acertar, o fundo do quadrado da casa da palavra ficará automaticamente verde, dando a entender ao aluno que acertou. Tanto a imagem como a palavra manter-se-ão na tela (anexo 6). Em seguida o aluno poderá selecionar mais imagens e seguir o mesmo procedimento (anexo 7). No entanto, se eventualmente o aluno não for capaz de acertar na palavra que corresponde à imagem, o fundo do quadrado da casa da palavra ficará vermelho (anexo 8) e tanto a imagem como a palavra desaparecerão do ecrã passados breves segundos, dando a indicação ao aluno de que deverá fazer uma nova tentativa e selecionar uma nova imagem.

Apesar de não deixar de ser um simples exercício de correspondência e de seguir na esteira das atividades seguintes, esta terceira tarefa tem a vantagem de poder chegar aos alunos com outro tipo de solicitação. Utilizamos o lúdico como estratégia de ensino / aprendizagem, de acordo com a opinião de Gómez Molina (2004) e Gómez Bautista (2011), mas consideramos que se vai um pouco mais além do mero lúdico para trabalhar com uma ferramenta – o computador – e um tipo de atividade que poderão ir ao encontro dos interesses dos alunos. Nos dias que correm, os alunos tendem a interessar-se mais por atividades interativas, talvez pelos meios que têm ao seu dispor, e que obrigam inevitavelmente a uma mudança na própria dinâmica das aulas. Seguindo esta linha de pensamento, pensámos neste jogo que, com as necessárias melhorias que adiante mencionaremos, poderá servir como um meio para atingir o equilíbrio entre o conhecimento de longa duração, constituindo um ótimo ponto de partida para outras tarefas que poderão ampliar: “el conocimiento sociolingüístico del que aprende” bem como levá-lo “a utilizar más sus estrategias de aprendizaje” (Brabo Cruz, 2004:635).

A atividade foi dinamizada com a turma toda em conjunto. No entanto, foi pensada para que todos os alunos pudessem estar sozinhos, ou a pares, num computador a jogar o jogo. Como tal não foi possível, um aluno de cada vez foi chamado ao computador para fazer

a correta correspondência entre a imagem e a palavra. Os restantes membros da turma assistiam à tomada de decisão do aluno que estava no computador através de imagem projetada.

2.4.4. Justificação das opções tomadas

Estas três atividades têm em comum alguns elementos. O primeiro deles é o uso das imagens. Não sendo o único recurso disponível – recordem-se as sugestões de Gómez Bautista (2011) – pareceu-nos, dadas as características do Estágio às quais já fizemos referência, o mais indicado para trabalhar com este grupo de alunos.

Foi nossa intenção, antes de mais, evitar o uso das listas que acabam por ser uma das únicas estratégias que encontramos nos manuais consultados e que tão pouco produtivas são, já que, como referem os autores (Gómez Molina, 2004, Gómez Bautista, 2011), baseando-se numa estratégia de simples memorização, não potenciam a aprendizagem duradoura.

Outro elemento que têm em comum é o facto de serem atividades lúdicas, isto no que respeita às atividades dois e três. Reconhecemos validade às atividades mais formais e estruturais, as quais poderão, neste contexto, ser usadas como *pós-atividades*, por exemplo. No entanto pretendíamos avaliar se a utilização de atividades de carácter mais lúdico poderiam ser mais eficazes. Esta linha de trabalho segue, igualmente, o defendido pelos autores consultados (Gelabert, Bueso & Benítez, 2002; Gómez Molina 2004; Gómez Bautista, 2011) que, recordemos, advogam pela utilização de atividades com estas características para a aprendizagem do léxico em geral e dos falsos amigos em particular.

As três atividades foram pensadas para funcionarem em sequência. Julgamos que a primeira atividade descrita deverá anteceder qualquer uma das outras duas. No entanto, poderá de igual maneira ser usada em separado sem que seja seguida de qualquer outra atividade. Tudo dependerá da própria organização de cada unidade didática ou da aula.

De igual maneira, quer o Dominó quer o Jogo Interativo podem ser utilizados sem que seja obrigatória a utilização da atividade um. Mais uma vez estas opções serão tomadas de acordo com o grupo, do tema, dos falsos amigos a tratar, da unidade didática ou da aula em que se pretenderá utilizá-las.

3. Análise da validade / eficácia das atividades propostas

3.1. Recursos qualitativos

No que respeita à atividade um podemos concluir que, em termos, de participação dos alunos teve sucesso, todos participaram com interesse, resolveram as questões e o facto lhes terem sido dadas poucas instruções envolveu-os na atividade. Os dados recolhidos também permitiram perceber que esta atividade de carácter mais formal poderá ajudar os alunos a clarificar os seus conhecimentos, ou melhor dito, a organizar os conhecimentos. Evita, ainda, que a introdução do tema se faça de forma abrupta. Quando apresentada e aplicada antes da realização do Dominó ou do Jogo Interativo ajuda os alunos a reconhecer os falsos amigos, a identificar o significado mais correto para cada um deles e a esclarecer eventuais dúvidas de modo a facilitar as atividades seguintes. Depois de aplicada, concluímos que a mesma está de acordo com os objetivos pretendidos e as únicas melhorias que julgamos serem necessárias predem-se com as imagens que, em alguns casos, poderão gerar algumas dúvidas. Para tanto, o ideal seria dispor de imagens com o mesmo *layout* para todos os falsos amigos, mas tal não nos foi possível.

Quanto à atividade dois, concluímos que também obtivemos êxito com a mesma. Os alunos empenharam-se na sua realização e mostraram-se genuinamente entusiasmados. Foi possível verificar que não tinham dúvidas em relação à colocação das peças no local correto e aconselhavam os colegas se estes demonstravam dificuldades, ainda que pequenas. No entanto, não podemos deixar de refletir sobre o que poderia ser feito de outra forma para melhorar a eficácia da mesma. Assim, pensamos que esta atividade, apesar de ter resultado bem ao ser dinamizada com a turma toda em simultâneo, resultará ainda mais atrativa para os alunos se se optar por dividir a turma em grupos de 2, 3 ou 4 jogadores. Ao tomar esta opção poderá manter-se a estrutura do jogo idêntica ou poderão fazer-se algumas alterações. A primeira será, mantendo o mesmo número de peças, diminuir a quantidade de falsos amigos que farão parte do jogo, por exemplo 6 falsos amigos que poderão estar relacionados com uma determinada unidade. Desta forma, será possível repetir os falsos amigos, aumentando o nível de dificuldade, o que poderá tornar-se mais desafiante, sobretudo para alunos de uma faixa etária mais elevada. Outra sugestão é atribuir aos falsos amigos uma determinada pontuação, que poderá ser por grau de dificuldade do falso amigo. Esta opção permitirá

estabelecer um total de pontos para cada jogador e ao fazer-se várias rondas, podendo, por exemplo, chegar-se a um vencedor de uma partida ou da ronda.

A atividade três foi aquela de que os alunos menos gostaram, o que acabou por contrariar as nossas expectativas. Ao longo da dinamização do jogo foram repetindo que as correspondências eram demasiado óbvias, de tal maneira que rapidamente perderam o interesse em jogar. Acabou por ser difícil motivar os alunos para a realização da tarefa, uma vez que aos alunos que ficaram a assistir foi apenas pedido que observassem, o que não lhes agradou. Incluir esta atividade tinha a intenção de chegar mais perto dos alunos com um jogo de computador, uma vez que as Novas Tecnologias são um meio que dominam e pelo qual se interessam bastante. Pensamos que, apesar de os alunos não se terem interessado tanto como se interessaram pelo Dominó, é uma atividade que com as devidas melhorias, será bastante útil.

Esta atividade foi realizada numa sala de aula sem computadores, a não ser o da secretária do professor. Só foi, por isso, possível dar a oportunidade a um aluno de cada vez para jogar o jogo. Os restantes iam observando as decisões do colega, ao mesmo tempo que tentavam ajudar. Este contexto tornou a atividade menos atrativa para a turma, uma vez que os alunos sentados nas suas secretárias tinham apenas o papel passivo de observar o aluno jogador. Esta foi a primeira grande dificuldade sentida. Para que este jogo não perdesse o interesse, deveria ser possível que os alunos, sozinhos ou em pares, pudessem jogar o jogo. Apesar de ter sido, na nossa opinião, um bom esforço da nossa parte tentar fazer o jogo, este tem algumas limitações e algumas correções serão necessárias. A forma como está feito torna-o demasiado previsível, o que diminui o entusiasmo por parte dos alunos. As imagens são sempre as mesmas e as palavras também, a única coisa que muda, de jogo para jogo, é a disposição no ecrã, quer das imagens, quer das palavras. Deveria ser possível variar, de jogo para jogo, quer as imagens, quer as palavras. O grau de dificuldade também poderia ir aumentando, se o jogo tivesse sido construído por níveis. Acresce que se adicionados alguns sons, para os momentos de decisão correta ou incorreta, iria tornar o jogo bastante mais apelativo. No entanto, reconhecemos que é um bom ponto de partida e que também será útil para um trabalho posterior. O objetivo de dar aos alunos uma atividade com a qual se relacionassem foi parcialmente atingido, uma vez que lhes agradou a ideia de que tinham um jogo de computador. Dizemos que foi parcialmente atingido com esta faixa etária, pelas razões apontadas, no entanto, acreditamos que o jogo como está feito, poderá resultar muito bem com alunos de uma faixa etária mais baixa.

As três atividades propostas são, ainda, um bom ponto de partida para a realização de outras atividades de caráter mais formal e que poderão ajudar a esclarecer eventuais dúvidas. Sugerimos, por exemplo, a tradução (anexo 9) que alguns autores como Gómez Molina (2004) defendem ainda que de forma moderada. Ou então, sugestão do mesmo autor, a elaboração de microdiálogos (anexo 10) que poderão servir de apoio a jogos de papéis. Gómez Molina (2004) também advoga a utilização de exercícios que levem os alunos a inferir significados através do contexto (anexo 9). Todas estas foram aplicadas com os alunos com os quais trabalhamos.

Nas linhas seguintes faremos a análise qualitativa dos diálogos produzidos pelos alunos, dado que as restantes atividades, pelas suas características, foram corrigidas e entregues aos alunos de imediato não sendo possível fazer a sua análise. Consideramos que os microdiálogos são o melhor documento para fazer uma análise qualitativa da eficácia das atividades propostas.

O grupo dos alunos foi dividido em pares e a cada par foi pedido que produzisse um diálogo onde constassem, pelo menos, três falsos amigos dos que tinham sido estudados (Quadro 1). A cada par foi dada a liberdade de escolher que falsos amigos incluir no microdiálogo, desde que os mesmos fizessem parte da lista trabalhada. Abaixo apresentamos a transcrição de alguns desses diálogos, nos quais poderemos observar se as atividades propostas foram eficazes, já que esta tarefa foi pedida após a realização das mesmas.

Diálogo 1

- Hola, ¿qué tal, profe?
- Hola, Bruno, ¿qué pasa?
- Tengo una duda, no sé escribir “apagador” en español.
- Bruno, es fácil, es parecido con el verbo ‘borrar’.
- ¡Ah! Se dice **borrador**. Español es mi **asignatura** favorita.
- ¿De verdad? Entonces te voy a dar una **tarea**.

Neste diálogo é possível comprovar que os alunos utilizaram três falsos amigos, *borrador*, *asignatura* e *tarea*. Todos eles encaixam eficazmente no contexto escolhido, sem que tivessem confundido nenhuma aceção. Utilizaram a primeira aceção de cada um dos vocábulos, o que poderá comprovar que é nas primeiras aceções de cada *falso amigo* que se encontra a possibilidade de engano.

Diálogo 2

Luisa - He sido llamada al **despacho** del director.

Sofia - ¿Y con qué mano escribe él?

Luisa - Él escribe con la mano izquierda, pues es **zurdo**.

Sofia - ¿Te ha dado una **tarea**?

Luisa - No, todavía no.

Este é mais um exemplo de que os alunos foram capazes de assimilar os significados dos falsos amigos e foram capazes de os utilizar corretamente num texto. Neste diálogo, os alunos optaram por usar os falsos amigos *despacho*, *zurdo* e *tarea*. Não confundiram as aceções, no entanto, com o falso amigo *tarea* fizeram, na nossa opinião, uma utilização um pouco forçada. Em todo o caso, o microdiálogo permite compreender que os alunos entendem bem o verdadeiro significado dos falsos amigos e que são capazes de os utilizar em contexto.

Diálogo 3

M - ¡Hola! Flavia, ¿dónde están tus trabajos?

F - ¡Buenas tardes! Están en mi **carpeta**.

M - ¡Vale!

F - Puedes poner aquí tu **firma**, para mi trabajo sobre mis amigos.

M - ¡Sí! ¡Claro que sí!

F - Oh, ¡tú eres **zurda**!

M - ¡Sí! ¡Mi **maestro**, también!

F - ¡ja! ¡ja! ¡ja! ¡ja!

M - Perdona, tengo que hacer una **tarea** en mi **habitación**.

F - ¡Adiós!

M - ¡Adiós! ¡Hasta lunes!

Diálogo 4

(En el móvil)

B - ¡Hola! ¿Qué tal?

L - Bien. ¿Y tú?

B - También. ¿Dónde estás?

L - Estoy en la cafetería a comer un **bocadillo**. ¿Y tú?

B - Estoy en mi **oficina** a tratar de mis **carpetas**. ¡Qué aburrido!

L - Ah. Cuando llegue a casa, **chateamos**, ¿vale?

B - Sí, ¡claro! ¡Adiós!

L - ¡Adiós! ¡Besos!

B - ¡Besos!

Em ambos os diálogos, os alunos souberam aplicar os falsos amigos pelos quais optaram. Compreende-se pelo contexto em que os utilizaram que distinguem os significados de cada um deles e, mais do que isso, são capazes de os distinguir dos vocábulos portugueses. Neste par de diálogos, os alunos diversificaram a sua escolha de falsos amigos, no entanto, os vocábulos *zurdo/a* e *tarea*, pode dizer-se são os vocábulos que os alunos mais escolheram podendo evidenciar que tiveram mais facilidade com estes e não com os outros para a elaboração dos diálogos.

No geral, os alunos souberam aplicar corretamente os falsos amigos em contexto, o que poderá evidenciar que, de facto, as atividades propostas facilitaram a aprendizagem dos alunos. De uma forma geral, usaram as primeiras aceções dos falsos amigos, o que vai ao encontro das conclusões tiradas da análise feita ao longo deste relatório.

No seguimento desta reflexão, apresentamos alguns dados quantitativos que poderão permitir avaliar, de uma forma mais objetiva, esta questão das maiores dificuldades na compreensão / utilização de alguns vocábulos em detrimento de outros.

3.2.Recursos quantitativos

Para avaliar a eficácia / validade das atividades apresentadas, passámos aos alunos uma ficha (anexo 11) de diagnose para podermos avaliar quais os conhecimentos que os alunos já tinham sobre os falsos amigos com os quais se iria trabalhar. Ao mesmo tempo pretendíamos avaliar se os alunos seriam capazes de definir, ainda que de uma maneira muito simples, o termo ‘falsos amigos’.

Os resultados obtidos permitiram perceber se as atividades propostas surtiram efeito e quais os falsos amigos onde os alunos têm mais dificuldade.

No que respeita à pergunta 1 da ficha de diagnose (anexo 11) – definir falso amigo –, apenas um aluno (6%) não respondeu acertadamente (gráfico 1).

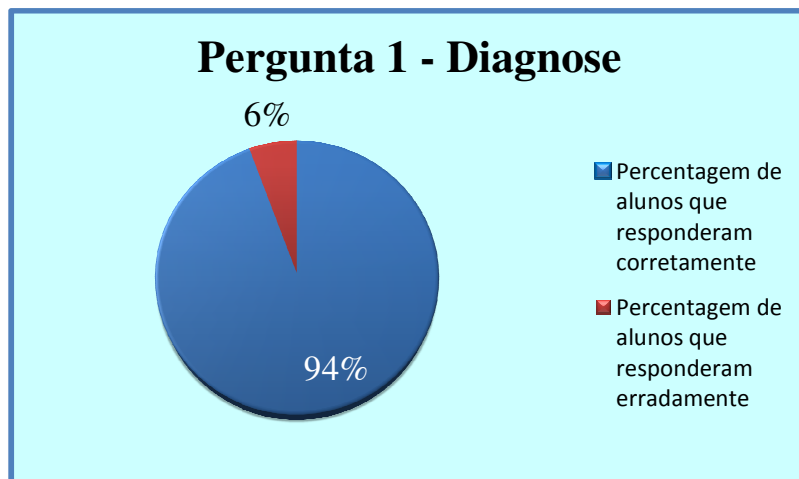


Gráfico 1 – Resultados da pergunta 1 da ficha de diagnose

Perante tal pergunta, 94% dos alunos foram capazes de responder acertadamente, o que significa que a grande percentagem dos alunos sabe definir, ainda que de uma maneira muito simples, o termo ‘falsos amigos’.

No que respeita à pergunta dois da ficha de diagnose – selecionar o significado correto –, os resultados foram os seguintes (gráfico2).

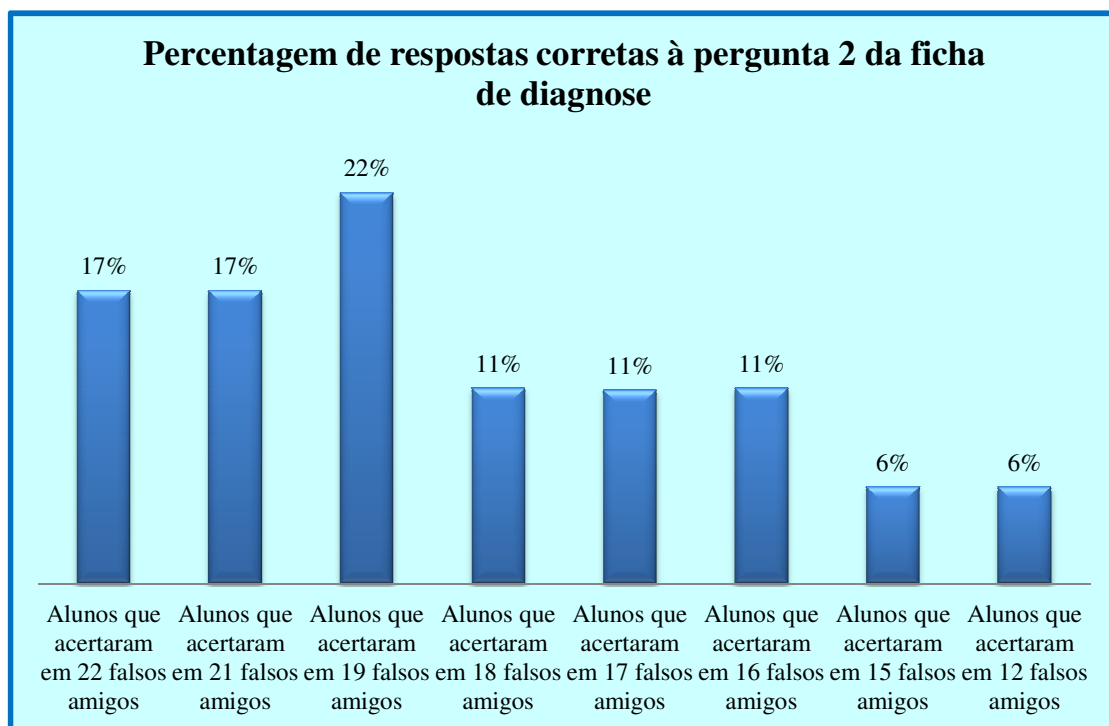


Gráfico 2 - Percentagem de respostas corretas à pergunta 2 da ficha de diagnose

Quanto à percentagem global de respostas corretas, na ficha de diagnose, (gráfico 2), 17% dos alunos foi capaz de selecionar corretamente todos os significados correspondente a cada um dos falsos amigos. O número mais baixo de respostas corretas é 12 em 22 e a percentagem de alunos que apenas conseguiram selecionar 12 significados corretos é de 5%. Poder-se-á concluir, então, que a maioria dos alunos conseguiu bons resultados sendo que 78% da turma selecionou corretamente pelo menos 17 significados.

Quanto à percentagem de erro por falso amigo na ficha de diagnose (gráfico 3), retirámos as conclusões que a seguir apresentamos.

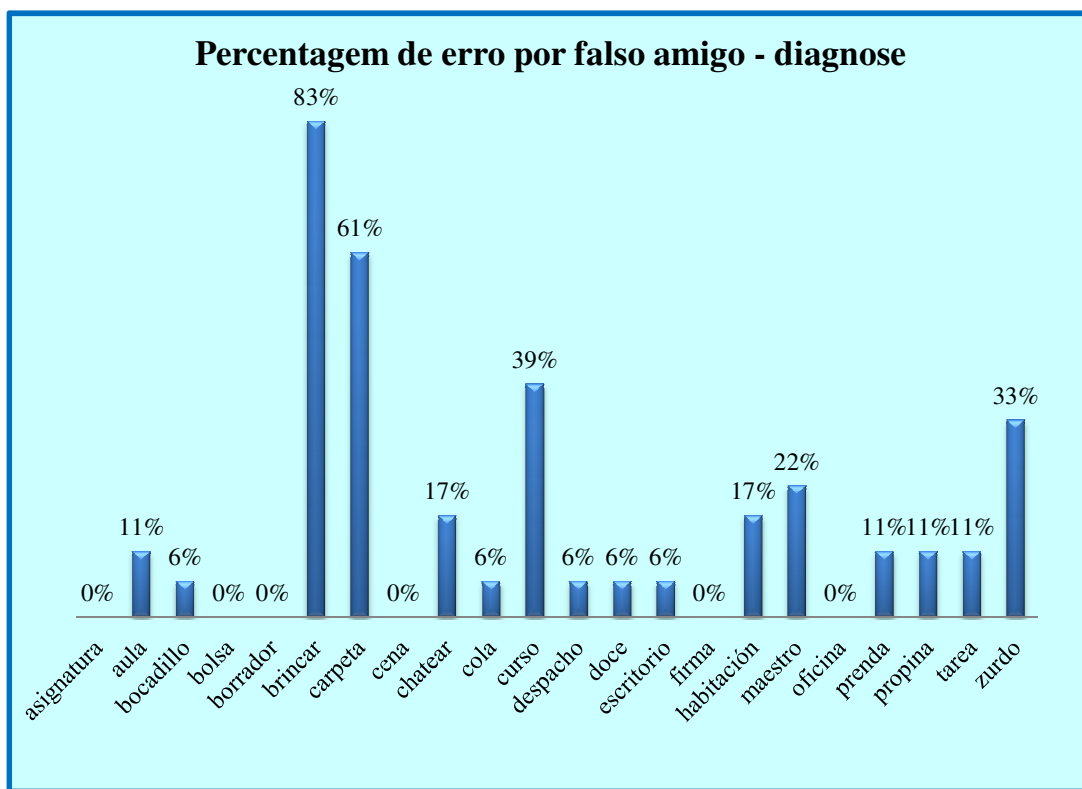


Gráfico 3 – percentagem de erro por falso amigo na ficha de diagnose

Os falsos amigos com maior percentagem de erro são *brincar* (83% dos alunos não foram capazes de seleccionar o significado correto); *carpeta* (61% dos alunos não foram capazes de seleccionar o significado correto); *curso* (39% dos alunos não foram capazes de seleccionar o significado correto); *zurdo* (33% dos alunos não foram capazes de seleccionar o significado correto) e *maestro* (22% dos alunos não foram capazes de seleccionar o significado correto). Da lista apresentada os falsos amigos sem percentagem de erro são: *asignatura*, *bolsa*, *borrador*, *cena*, *firma* e *oficina*.

Após a aplicação das atividades dos resultados foi entregue aos alunos a mesma ficha (anexo 12) para averiguar quais as alterações nos resultados.

Assim no que diz respeito à pergunta um da ficha de controlo (gráfico 4), todos os alunos (100%) foram capazes de definir corretamente o termo ‘falsos amigos’. Portanto a percentagem passou de 94% para 100%.

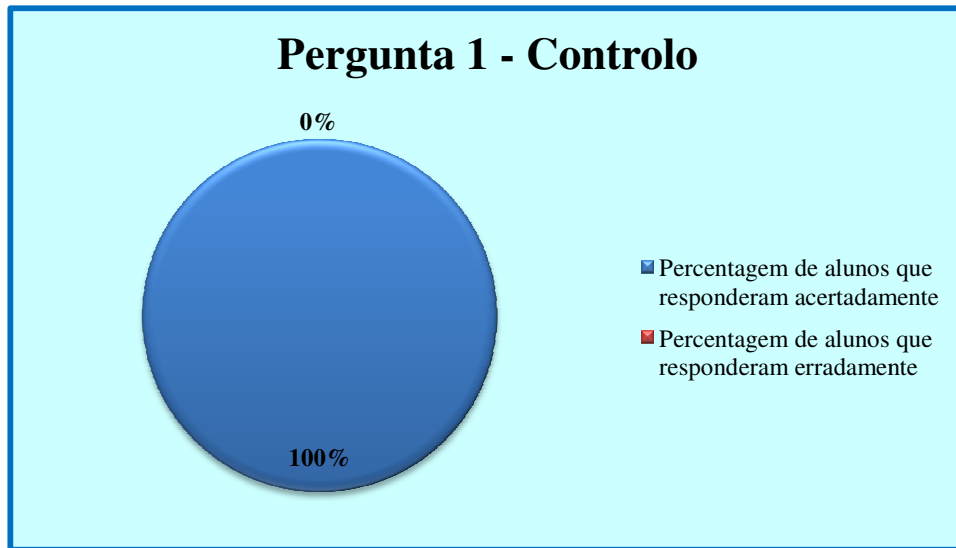


Gráfico 4 – Resultados da pergunta 1 da ficha de controlo

Quanto à percentagem de respostas corretas por aluno, os resultados foram diferentes em relação aos da ficha de diagnose (gráfico 5).

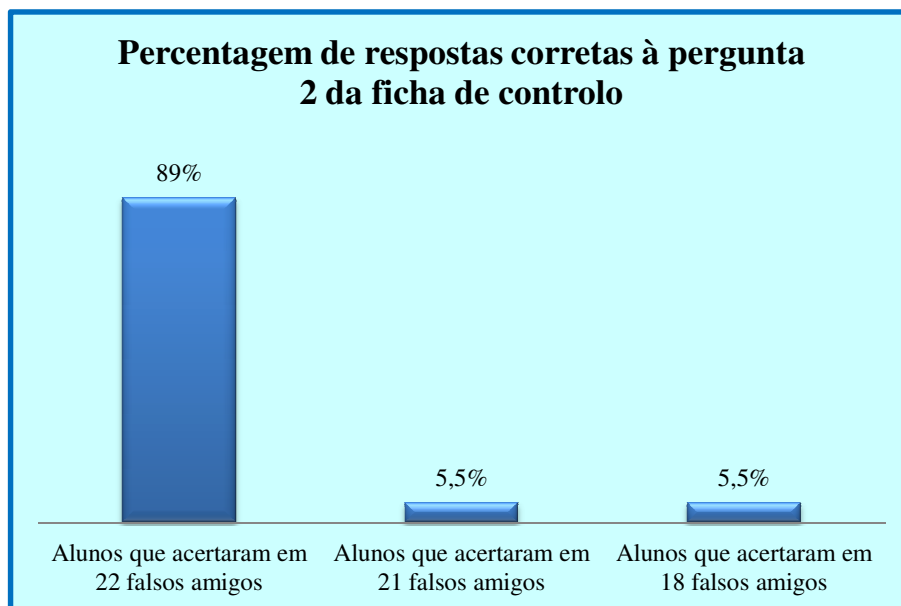


Gráfico 5 - Percentagem de respostas corretas à pergunta 2 da ficha de controlo

Os resultados da ficha de controlo demonstram que 89% dos alunos foram capazes de seleccionar corretamente todos os 22 significados de falsos amigos. Apenas 5,5% dos alunos erraram em um significado dos 22 e 5,5% dos alunos seleccionaram corretamente apenas 18 significados da lista de 22.

Quanto à percentagem de erro por falso amigo, os resultados obtidos serão em seguida apresentados (gráfico 6).

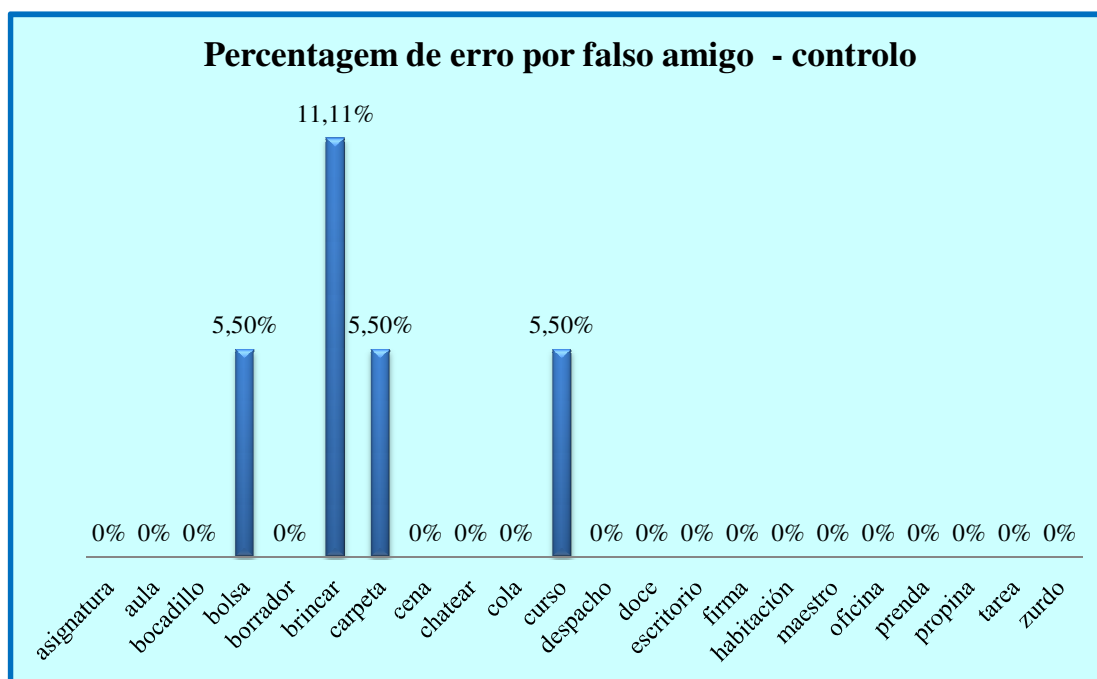


Gráfico 6 – Percentagem de erro por falso amigo na ficha de controlo

Apenas os falsos amigos, *bolsa*, *brincar*, *carpeta* e *curso* constam da lista de erros, sendo que o falso amigo *brincar* regista a maior percentagem de erro (11%). Os alunos seleccionaram corretamente os significados para os restantes falsos amigos.

Depois desta apresentação de resultados, podemos afirmar que as atividades propostas permitiram aos alunos melhorar significativamente o seu desempenho, como aliás o comprova as diferenças entre a ficha de diagnose e a ficha de controlo.

Com a intenção de apurar a opinião dos alunos sobre as atividades, nomeadamente, qual a mais difícil, qual a que mais ajudou na compreensão dos falsos amigos, qual a que mais

gostaram e qual a que menos gostaram passámos um inquérito aos alunos. Em seguida apresentamos os resultados.

No gráfico 7 temos os resultados da primeira pergunta feita aos alunos, nomeadamente qual a atividade, segundo a opinião deles, mais difícil.

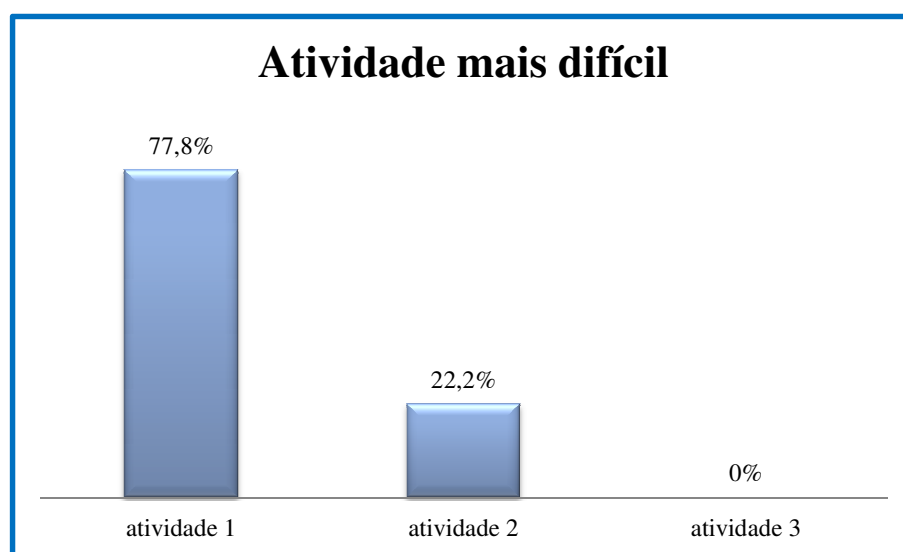


Gráfico 7 – Atividade mais difícil

Assim, 77,8% dos alunos respondeu que a atividade mais difícil era a atividade um – fazer a correspondência entre as imagens e os seus respetivos significados (anexo 1). A atividade dois – Dominó – foi considerada a mais difícil por 22,2% dos alunos. Nenhum aluno, considerou a atividade três – Jogo Interativo – difícil. Estes resultados vão ao encontro do que foi exposto ao longo do relatório, no que diz respeito ao tipo de atividades que facilitam a aprendizagem dos alunos, já que se defendeu que as atividades de caráter mais lúdico são aquelas que poderão ser mais atrativas para os alunos. Estes resultados vão também ao encontro do que foi exposto anteriormente em relação à atividade três. O descontentamento e desinteresse demonstrado pelos alunos, refletiu-se neste inquérito, o que nos leva a concluir que, para que o jogo venha a ter mais sucesso, será necessário fazer as melhorias que foram apontadas. No entanto, reforçamos a ideia de que poderá ser uma atividade com elevado interesse.

Quanto à atividade que os alunos consideram que mais os ajudou a compreender a questão dos falsos amigos, os resultados são os seguintes (gráfico 9):

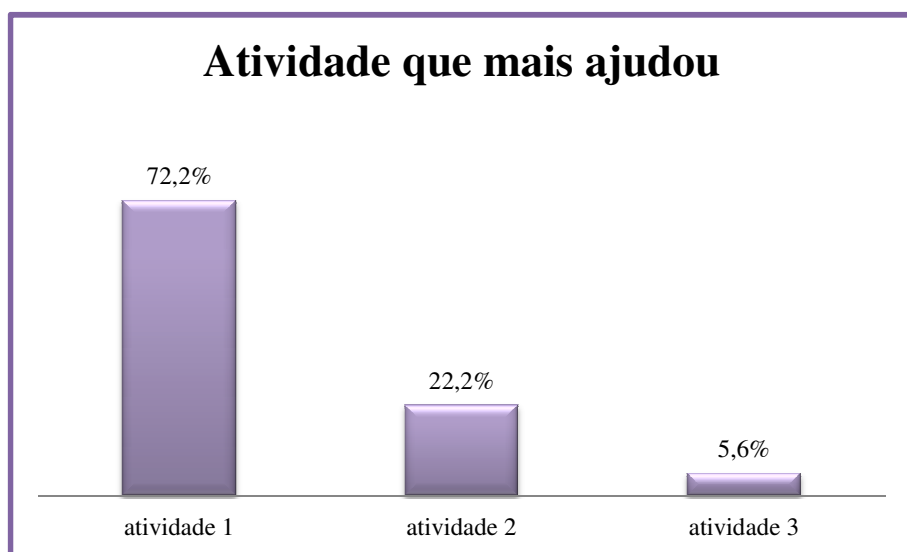


Gráfico 9 – Atividade que mais ajudou na compreensão dos falsos amigos

72,2% dos alunos considera que a atividade um foi a que mais os ajudou a compreender a questão dos falsos amigos, 22,2% dos alunos considera que a atividade dois foi a que mais os ajudou a compreender os falsos amigos e apenas 5,6, dos alunos considera que a atividade três foi a compreender os falsos amigos. Estes resultados sustentam a defesa que fizemos da necessidade de incluir antes das atividades de caráter mais lúdico, uma atividade mais formal para ajudar na fluidez das atividades de caráter mais lúdico.

Quanto à atividade de que os alunos mais gostaram (gráfico 10), os resultados foram os seguintes:

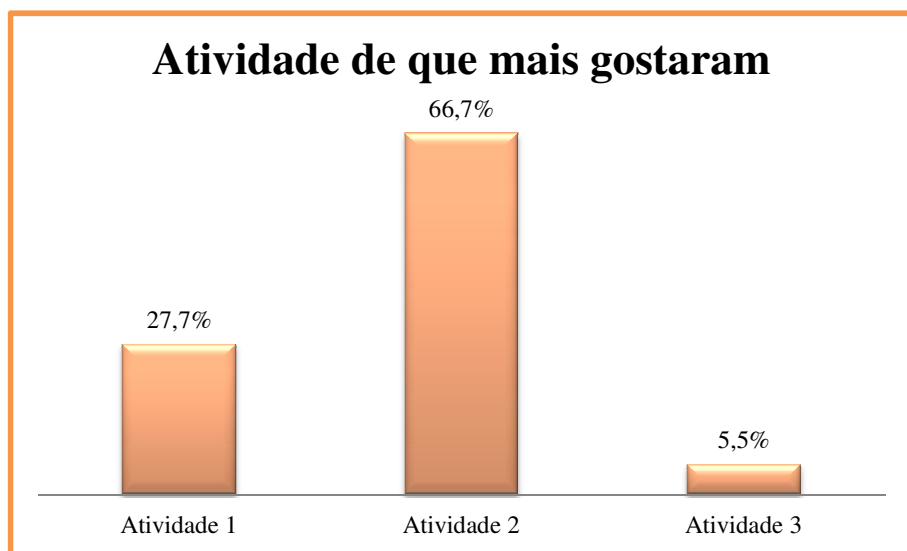


Gráfico 10 – Atividade de que mais gostaram

66,7% dos alunos afirmaram que a atividade dois era a sua preferida, já 27,7% dos alunos gostaram mais da atividade um e apenas 5,5% dos alunos consideraram a atividade três como a sua preferida. Estes resultados permitem concluir que, apesar de considerarem que a atividade um – de caráter mais formal – foi a que mais os ajudou a compreender e a distinguir os falsos amigos, a sua preferência recai para a atividade dois – de caráter mais lúdico –, podendo significar que o ensino dos falsos amigos poderá ser mais eficaz se se equilibrar atividades de caráter mais formal com outras de caráter mais lúdico, uma vez que, desta forma, estaremos a contemplar não só as atividades que os alunos mais gostam, mas também atividades com as quais eles consideram aprender melhor.

Quanto à atividade de que menos gostaram (gráfico 11), os resultados foram os seguintes: 72,2% dos alunos apontaram a atividade três como aquela de que menos gostaram, seguida da atividade um com uma percentagem de 16,7% e apenas 11,1% dos alunos apontaram a atividade dois como aquela de que menos gostaram.

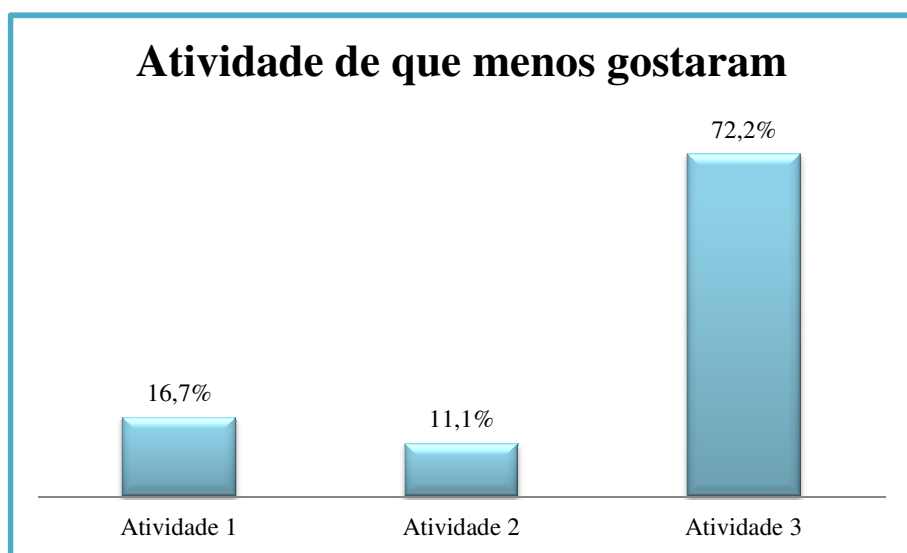


Gráfico 11 – Atividade de que menos gostaram

Os resultados, mais uma vez vão ao encontro da reflexão que fizemos no ponto anterior sobre a atividade três. Para esta faixa etária, não implica um grande desafio e reconhecemos que poderá ser menos atrativa, por ser demasiado simples. As imagens, sendo sempre as mesmas, tornam o jogo demasiado previsível, sobretudo para alunos habituados a aplicações bem mais complexas. Reiteramos a nossa opinião de que este Jogo Interativo, como está, poderá ser aplicado a uma faixa etária mais baixa e com as devidas melhorias, e que apontámos no ponto anterior, poderá resultar muito bem.

É nossa opinião de que qualquer uma destas atividades, com as salvaguardas já feitas, foram aplicadas com êxito e que serviram o nosso objetivo de propor atividades para ensinar os falsos amigos de uma forma diferente daquela que é costumeiramente usada e daquela que é apresentada nos manuais.

Mantemos que equilibrar atividades de carácter mais formal com atividades de carácter mais lúdico, seguindo as orientações dos diferentes autores consultados, passando por uma análise contrastiva, que poderá ser feita através da elaboração de um dicionário, é o caminho mais correto para ensinar os falsos amigos a alunos portugueses de espanhol. Os resultados das fichas de diagnose e de controlo, bem como o inquérito a que os alunos responderam assim o comprovam.

Conclusões

Na tentativa de propor atividades que fossem mais ao encontro dos nossos alunos para o ensino dos falsos amigos entre o português e o espanhol, um longo percurso foi percorrido.

A começar com a Análise Contrastiva e a sua importância, ainda nos dias que correm para a prática docente. Retirar partido das consequências trazidas para ambas as línguas pela proximidade geográfica e por uma mesma raiz comum, poderá, com efeito ser uma mais-valia para o ensino, de uma forma geral. Apesar de os pressupostos da Análise Contrastiva serem os de tentar prever, partindo da língua materna dos alunos, quais os pontos da língua meta onde os mesmos irão encontrar maiores dificuldades, percebemos que estes pressupostos são difíceis de ser transportados para a prática docente. Esta impossibilidade decorre do facto de um professor por melhor que conheça as duas línguas não ser capaz de prever todos os erros e assim preparar as suas aulas e os seus materiais. Um tal método contraria os modernos enfoques de ensino que defendem que a aprendizagem é um processo dinâmico maioritariamente centrado no aluno e no desenvolvimento da sua capacidade de comunicar na língua meta. Assim, concluímos que utilizar a Análise Contrastiva não será um método a erradicar da prática docente, mas deverá, isso sim, ser utilizado com moderação. A produção ao longo do ano letivo de um Dicionário de Falsos Amigos, em tudo semelhante à análise que apresentamos no capítulo II deste relatório, poderá ser uma boa forma de pôr em prática este modelo de uma forma pouco intensiva e que dá ao aluno espaço para um trabalho individual, feito ao seu gosto.

No que respeita aos falsos amigos em concreto, vimos que associados a estes termos, há outros que não têm necessariamente que ver uns com os outros, isto é, não são sinónimos. Apesar de termos usado, por uma questão de economia, o termo ‘falsos amigos’, pudemos ficar a perceber que outras designações como é o caso de *falsos cognatos* contêm na sua definição outros termos que não podemos esquecer como é o caso de etimologia. A etimologia, ou a aparente etimologia entre os termos, e que está na raiz da definição de *falsos cognatos*, pode ditar a semelhança na forma e, a enganadora proximidade, e também a distância nos significados. O termo ‘heterossemânticos’ foi cunhado no Brasil e por lá se usa como sinónimo de *falsos amigos*.

Falar em *falsos amigos* implica saber que há diferentes tipos e que a definição mais simplista como é o caso de palavras que têm formas idênticas, mas significados diferentes, só pode ser aplicado a um tipo particular de *falsos amigos*, os chamados ou de *tipo 1* ou pertencentes a um primeiro conjunto. Outras categorias, outros tipos e outros conjuntos

devem ser conhecidos e aqui tentámos apresentar. Falar em *falsos amigos* implica também saber que esta designação se aplica também a estruturas. Demos como exemplo as preposições que devem ser conhecidas tanto por alunos como por docentes para que a aprendizagem da língua meta se faça com eficácia e evitar as constantes falácias, como é o caso, por exemplo, das preposições que acompanham os meios de transporte.

O que motivou este estudo acabou por ser a falta, de acordo com a nossa experiência e com a nossa opinião, de atividades que fossem ao mesmo tempo atrativas e eficazes para o ensino dos falsos amigos entre o português e o espanhol. Concluímos que deve evitar usar-se meras listas de palavras, não só para o ensino do léxico no geral, como para o ensino dos falsos amigos em particular. Esta estratégia aparentemente facilitadora de conhecimentos, impede os alunos, porque pede-lhes que recorram apenas à memorização, de utilizar várias capacidades em simultâneo – as chamadas estratégias multissensoriais – e de serem agentes ativos no processo de ensino / aprendizagem. As listas impedem, de igual maneira, uma aprendizagem a longo prazo que outras atividades, como jogos, cantigas, textos humorísticos, potenciam.

Foi neste sentido que guiámos a preparação e a posta em prática das atividades. Apesar da falta de tempo para testar estas atividades com versões melhoradas ou outras igualmente atrativas para os alunos, é seguro afirmar que comprovámos que a utilização de atividades com carácter mais lúdico no ensino dos falsos amigos é, de facto, mais eficaz. Os resultados observados assim o permitem referir. No entanto, é de referir e salientar a grande percentagem de alunos que indicou que uma atividade de carácter mais formal, como é o caso da atividade um, uma indicação que retirámos da bibliografia consultada, lhes resulta melhor quando querem entender uma matéria. Podemos, pois, concluir que uma estratégia realmente eficaz é aquela que, abandonando as simples listas de vocabulários, é capaz de equilibrar atividades ou tarefas formais com atividades e tarefas de carácter mais lúdico, não esquecendo a análise contrastiva dos vocábulos ou estruturas entre as duas línguas para que os alunos possam compreender com mais eficácia este assunto.

Finalmente, consideramos que as atividades, após serem sujeitas às melhorias que sugerimos, têm validade e são eficazes e poderão ser utilizadas na prática docente. Todas as atividades propostas podem ser precedidas de outras ou mesmo servir de ponto de partida para outras, como por exemplo, microdiálogos que são úteis para comprovar em contexto o decorrer da aprendizagem dos alunos.

Bibliografia:

BECKER, I. (1967) *Manual de Español*. São Paulo: Nobel *apud* VITA, Pacheco C. (2006). *A opacidade da suposta transparência: quando “amigos” funcionam como “falsos amigos”*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07082007-160214/>

BRABO CRUZ, Maria de Lourdes O. B. (2004) *Diccionario de falsos amigos (Español – Português / Português - Español): Propuesta de utilización en la enseñanza del español a luso hablantes*. In: *Las gramáticas y los diccionários en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidade. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidade de Sevilla, 632-637. Disponível em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0630.pdf

BROWN, Ana. (2011) «Estoy embarazado»: Falsos amigos entre português y español a la luz de su frecuencia y etimología.” In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. Madrid: Consejería de Educación, 13-36. Disponível em: www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerías-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales-didacticos/publicaciones/abeh/abehXXI.pdf

CARITA, Maria de Lourdes. (1999) *Heterossemânticos-Heterosemânticos. “Falsos Amigos” Entre o Português e o Espanhol*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

CARRASCO GONZÁLEZ, Juan Manuel (2001). *Manual de Iniciación a la Lengua Portuguesa*. Barcelona: Ariel Linguas Modernas citado por VAZ da SILVA, Ana Margarida Carvalho e VILAR, Guillermo. (2003) “Os falsos amigos na relação espanhol-português”. *Cadernos de PLE* 3, 75-96. Disponível em: <http://www.ii.ua.pt/cidlc/gcl/>

CASTELEIRO, João Malaca, REIS, Susana. (2007) A Intercompreensão entre o Português e o Espanhol: Diferenças Fonético-Fonológicas e Lexicais. *Diálogos em Intercompreensão – Colóquio Internacional*. Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, 8 pp. Disponível em: www.redinter.eu/dialintercom/Post/Painel6/31.pdf

CEOLIN, Roberto. (2003) Falsos Amigos Estruturais entre o Português e o Castelhana. *IANUA* 4, Institut für Romanistik-Universität Salzburg, 39-48. Disponível em: http://www.romaniaminor.net/ianua/ianua04/ianua04_05.pdf

Diccionario de términos clave de ele. Disponible em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. Disponible em:
<http://lema.rae.es/drae/>

Dicionário da Língua Portuguesa. Porto Editora. Disponible em:
<http://www.portoeditora.pt/espacolinguaportuguesa/dol/dicionarios-online/>

DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, María José (2001) En torno al concepto de interferencia. In: *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 5, febrero 2001, 17 pp. Disponible em:
<http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>

FRIES, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Second Language*, Ann Arbor: University of Michigan Press citado por SANTOS GARGALLO, Isabel (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid: Editorial Síntesis.

GELABERT, M^a. José, BUESO, Isabel, BENÍTEZ, Pedro. (2002) *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Cuadernos de DIDÁCTICA del español/LE Madrid: Arcos/Libros, S.L.

GOMÉZ BAUTISTA, Alberto (2011) Sobre la proximidad léxica entre el portugués y el español. Revisión y análisis de los datos: los falsos amigos y préstamos. *Actas del III Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, 80-88. Disponible em:
<https://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejeriasexteriores/portugal/publicaciones/ActasIVCongresoEvora.pdf>

GÓMEZ MOLINA, José R. (2004) Los contenidos léxico-semánticos. LOBATO, Jesús Santos, SANTOS GARGALLO, Isabel (orgs.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sgel. 789-810

LADO, Robert. (1974) [1957] *Linguistics Across Cultures, Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

LIPSKI, John M. (2006) Too Close for Comfort? The Genesis of “Portuñol/Portunhol.” *Selected proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. Timothy L. Face and

Carol A. Klee, 1-22. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings project. Disponível em: <http://www.lingref.com/cpp/hls/8/paper1251.pdf>

MacWHINNEY, B. (1992) “*Transfer and competition in second language learning*. In Harris, R. J. (ed). *Cognitive processing in bilinguals*. North-Holland, Elsevier Science Publishers B. V., 371-390

MALLOT, Jean, (1997). *La traducción científica y técnica*. Madrid: Gredos.

MORALES DE CASTRO, Mario.(1992) Estudo dos Falsos Amigos no Português e no Espanhol Orientado para o Ensino / Aprendizagem do Português e Para a Tradução. *Atas do VIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa citado por VAZ da SILVA, Ana Margarida Carvalho e VILAR, Guillermo. (2003) “Os falsos amigos na relação espanhol-português”, In: *Cadernos de PLE* 3, 75-96. Disponível em: <http://www.ii.ua.pt/cidlc/gcl/>

ODISHO, E. (2007) A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation. *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* - Vol. 2 - 2007, pp. 3-28. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6862.pdf>

ORTIZ ALVAREZ, M. L. (2002) “A transferência, a interferência e a interlândia no ensino de línguas próximas. *Congreso Brasileño de Hispanistas*, 2, São Paulo, 14 pp. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=MSC000000001200200000000&Ing=en&nrm=abn

SANTOS GARGALLO, Isabel (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlândia en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid: Editorial Síntesis.

SELINKER, Larry, (1972). Interlanguage. *IRAL International Review of Applied Linguistics*. 10 (3), 209-231. Disponível em: <http://omar11.wikispaces.com/file/view/session2A.pdf>

VAZ da SILVA, Ana Margarida Carvalho e VILAR, Guillermo. (2003) Os falsos amigos na relação espanhol-português, In: *Cadernos de PLE* 3, 75-96. Disponível em: <http://www.ii.ua.pt/cidlc/gcl/>

VV.AA. (2006) Nova versão da lista de falsos amigos português-espanhol / espanhol-português. In: *a folha*, nº 23 e *puntoycoma*, nº 100, Direção Geral da Tradução – Comissão Europeia, 9 pp. Disponível em: http://ec.europa.eu/translation/bulletins/folha/folha23_lista_pt-es.pdf

VITA, Pacheco C. (2006). *A opacidade da suposta transparência: quando “amigos” funcionam como “falsos amigos”*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07082007-160214/>

Manuais consultados:

MORGÁDEZ, M. P., MOREIRA, L., MEIRA, S. (2008) *Español 2. Nivel Elemental II*. Porto: Porto Editora

MORGÁDEZ, M. P., MOREIRA, L., MEIRA, S. (2008) *Español 2. Nivel Elemental II. Libro de ejercicios*. Porto: Porto Editora

KONDO, C.M., AYLLÓN, J. A., CHICHARRO, T. (2012) *Nuevos Amigos. Livro do professor*. Batalha: Leirilivro SM

KONDO, C.M., AYLLÓN, J. A., CHICHARRO, T. (2012) *Nuevos Amigos. Livro de ejercicios*. Batalha: Leirilivro SM

Anexos

Anexo 1: exercício de correspondência

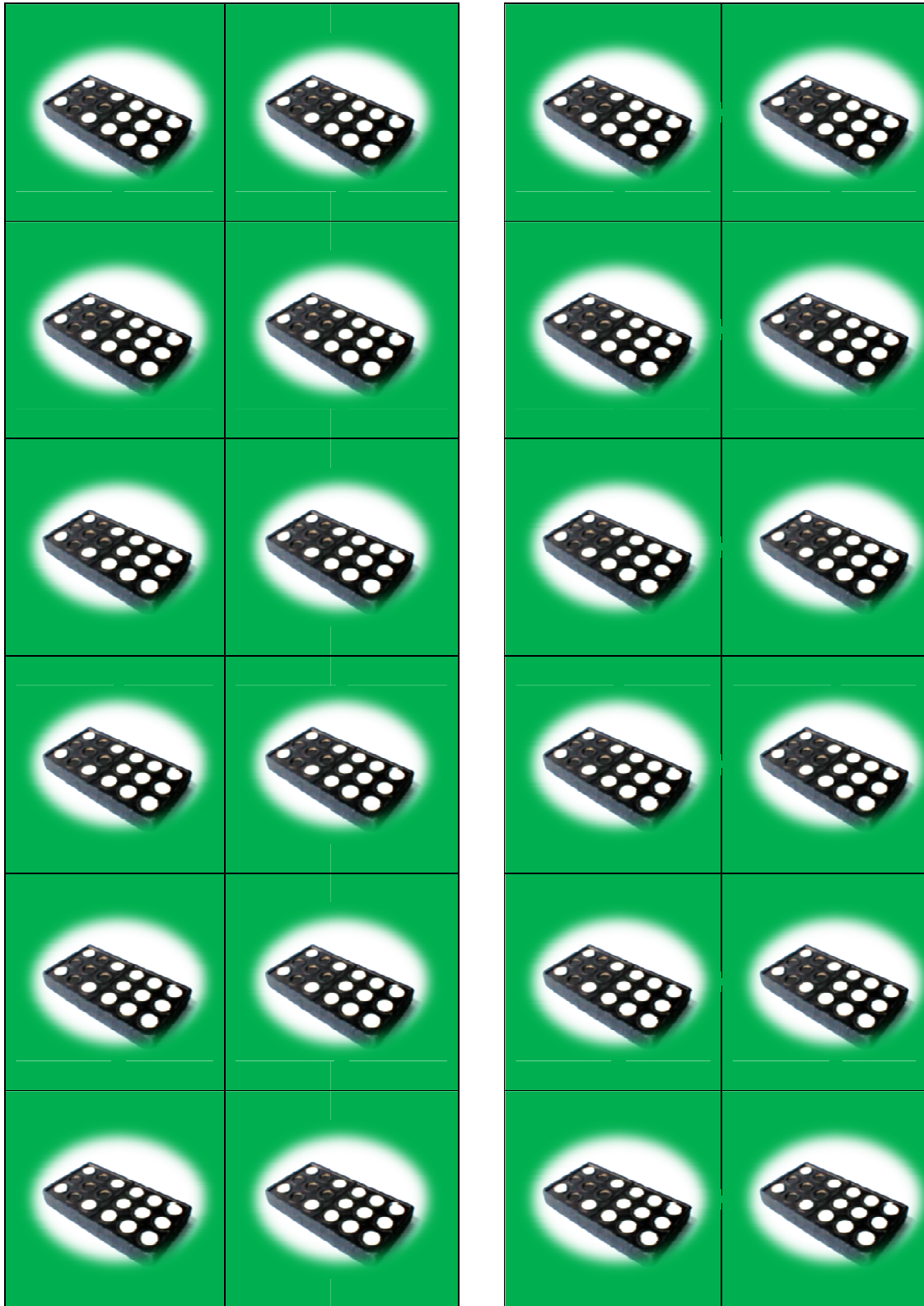
				
a. 13	b. 17	c. 3	d. 20	e. 8
				
f. 18	g. 10	h. 21	i. 4	j. 16
				
k. 5	l. 9	m. 2	n. 7	o. 12
				
p. 15	q. 19	r. 6	s. 1	t. 14
				
u. 22	v. 11			

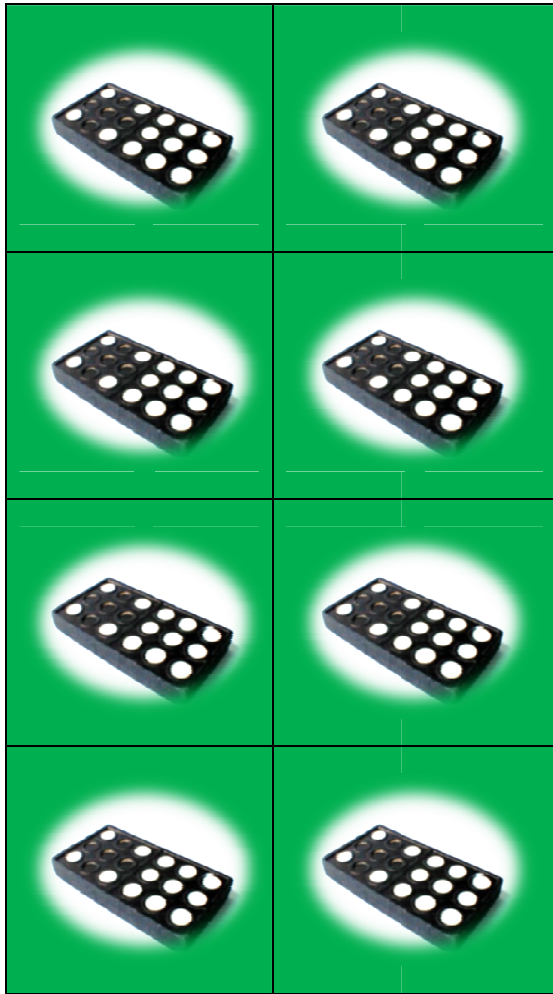
1. prenda	2. doce	3. bocadillo	4. chatear	5. curso
6. oficina	7. escritorio	8. borrador	9. despacho	10. carpeta
11. zurdo	12. firma	13. asignatura	14. propina	15. habitación
16. cola	17. aula	18. brincar	19. maestro	20. bolsa

Anexo 2 - Dominó

	aula		chatear
	bocadill o		cola
	bolsa		curso
	borrador		despach o
	brincar		doce
	carpeta		escrito rio
	cena		firma

	habitación		asignatura
	maestro		asignatura
	oficina		
	prenda		
	propina		
	tarea		
	zurdo		





Anexo 3 – Jogo Interativo: primeira página



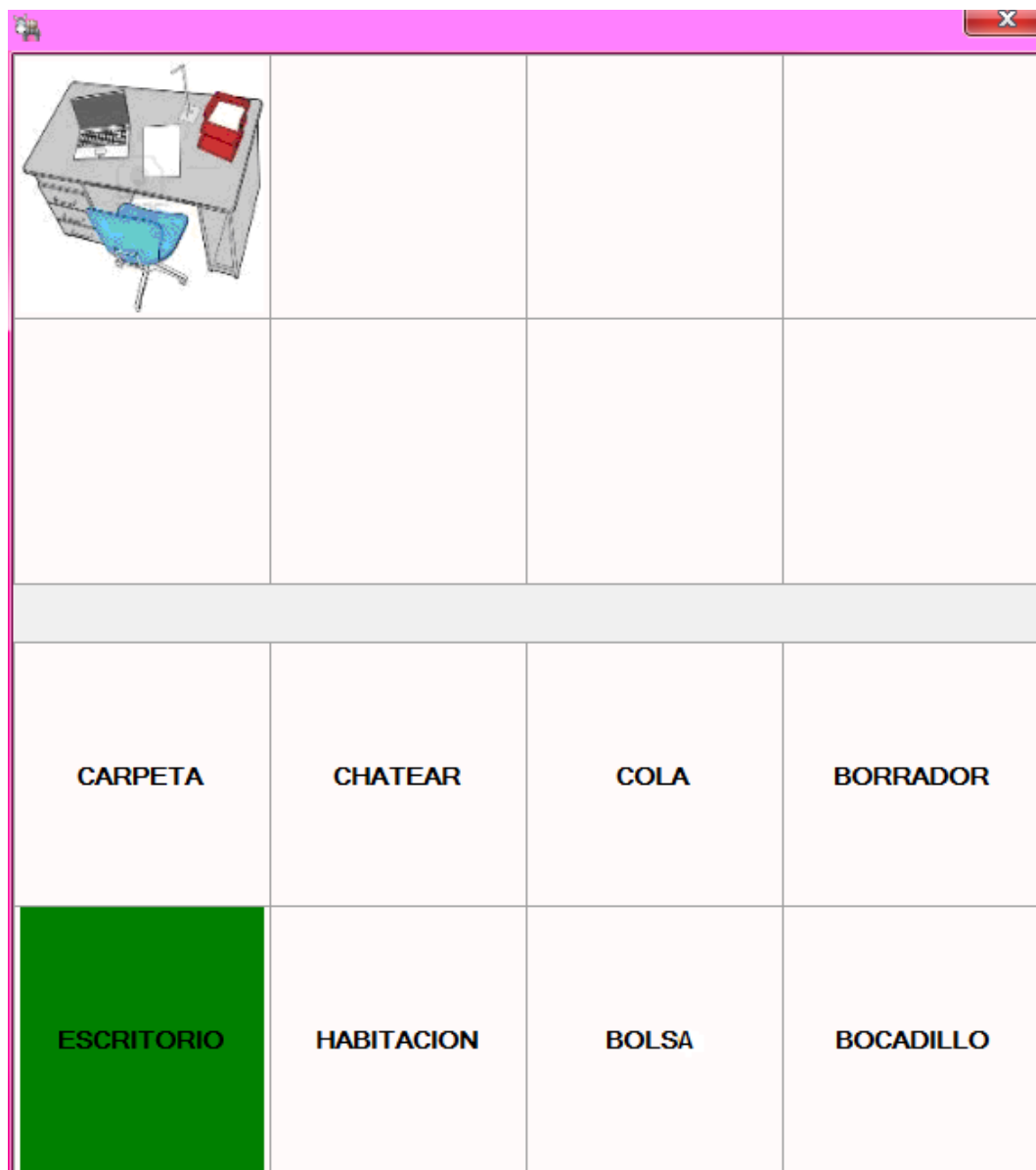
Anexo 4 – Jogo Interativo: segunda página

CARPETA	CHATEAR	COLA	BORRADOR
ESCRITORIO	HABITACION	BOLSA	BOCADILLO

Anexo 5 – Jogo Interativo: terceira página



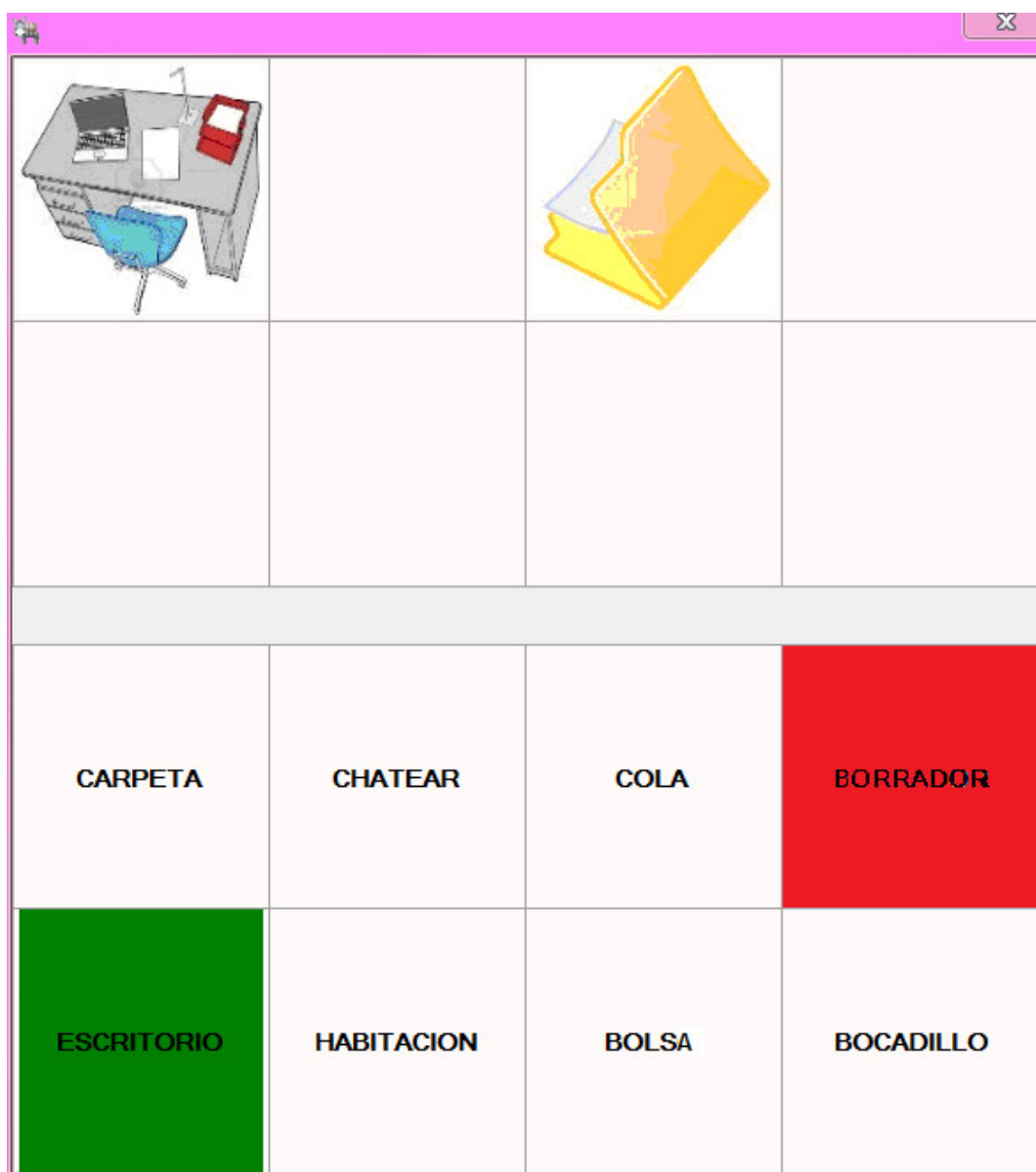
Anexo 6 – Jogo Interativo: quarta página



Anexo 7 – Jogo Interativo: quinta página



Anexo 8 – Jogo Interativo: sexta página



Anexo 9 – Pós-atividades: Tradução e seleção de vocabulário

1. Traduce al portugués las siguientes frases.

a. Mi bolso es rojo.

b. Me falta una asignatura para completar el curso.

c. Mis documentos están en la carpeta.

d. Estoy en la oficina, ¿puedes pasar a buscarme?

e. Mi hermano es zurdo.

2. Selecciona la palabra más correcta según el contexto.

- a. El director llamó a los alumnos a su _____. (despacho / escritorio)
- b. Tengo clases de Español siempre en la misma _____. (aula / sala)
- c. Soy alumno del séptimo _____. (año / curso)
- d. Este documento necesita su _____. (firma / asignatura)
- e. Pepe, arregla tu _____ (cuarto / habitación) o no quedarás con tus amigos.

Anexo 10 – *Pós-atividades*: Diálogo

1. Con tu compañero, escribe un diálogo donde utilices los falsos amigos, mínimo tres.

Anexo 11 – Ficha de diagnose

1. A veces encontramos en Español algunas palabras parecidas al Portugués, pero con significados distintos. ¿Cómo se llaman?

- a. ☐ sinónimos
- b. ☐ falsos amigos
- c. ☐ falsas palabras

2. Selecciona el significado correcto.

Palabra en español	Significado en portugués	
a. asignatura	<input type="checkbox"/> assinatura	<input type="checkbox"/> disciplina
b. aula	<input type="checkbox"/> sala de aula	<input type="checkbox"/> aula
c. bocadillo	<input type="checkbox"/> sandes	<input type="checkbox"/> bocadinho
d. bolsa	<input type="checkbox"/> bolsa	<input type="checkbox"/> saco
e. borrador	<input type="checkbox"/> apagador	<input type="checkbox"/> mau pintor
f. brincar	<input type="checkbox"/> saltar	<input type="checkbox"/> brincar
g. carpeta	<input type="checkbox"/> carpete	<input type="checkbox"/> pasta
h. cena	<input type="checkbox"/> jantar	<input type="checkbox"/> cena
i. chatear	<input type="checkbox"/> chatear	<input type="checkbox"/> falar no chat
j. cola	<input type="checkbox"/> cola	<input type="checkbox"/> fila
k. curso	<input type="checkbox"/> ano letivo	<input type="checkbox"/> curso
l. despacho	<input type="checkbox"/> gabinete	<input type="checkbox"/> despacho
m. doce	<input type="checkbox"/> doce	<input type="checkbox"/> doze
n. escritorio	<input type="checkbox"/> escritório	<input type="checkbox"/> secretária/escrivãinha
o. firma	<input type="checkbox"/> firma	<input type="checkbox"/> assinatura
p. habitación	<input type="checkbox"/> habitação	<input type="checkbox"/> quarto
q. maestro	<input type="checkbox"/> professor	<input type="checkbox"/> maestro
r. oficina	<input type="checkbox"/> escritório	<input type="checkbox"/> oficina
s. prenda	<input type="checkbox"/> peça de roupa	<input type="checkbox"/> prenda
t. propina	<input type="checkbox"/> gorjeta	<input type="checkbox"/> propina
u. tarea	<input type="checkbox"/> tarefa	<input type="checkbox"/> tarefa
v. zurdo	<input type="checkbox"/> surdo	<input type="checkbox"/> canhoto

Anexo 12 – Ficha de controlo

1. A veces encontramos en Español algunas palabras parecidas al Portugués, pero con significados distintos. ¿Cómo se llaman?

- a. ☐ sinónimos
- b. ☐ falsos amigos
- c. ☐ falsas palabras

2. Selecciona el significado correcto.

Palabra en español	Significado en portugués	
w. asignatura	<input type="checkbox"/> assinatura	<input type="checkbox"/> disciplina
x. aula	<input type="checkbox"/> sala de aula	<input type="checkbox"/> aula
y. bocadillo	<input type="checkbox"/> sandes	<input type="checkbox"/> bocadinho
z. bolsa	<input type="checkbox"/> bolsa	<input type="checkbox"/> saco
aa. borrador	<input type="checkbox"/> apagador	<input type="checkbox"/> mau pintor
bb. brincar	<input type="checkbox"/> saltar	<input type="checkbox"/> brincar
cc. carpeta	<input type="checkbox"/> carpete	<input type="checkbox"/> pasta
dd. cena	<input type="checkbox"/> jantar	<input type="checkbox"/> cena
ee. chatear	<input type="checkbox"/> chatear	<input type="checkbox"/> falar no chat
ff. cola	<input type="checkbox"/> cola	<input type="checkbox"/> fila
gg. curso	<input type="checkbox"/> ano letivo	<input type="checkbox"/> curso
hh. despacho	<input type="checkbox"/> gabinete	<input type="checkbox"/> despacho
ii. doce	<input type="checkbox"/> doce	<input type="checkbox"/> doze
jj. escritorio	<input type="checkbox"/> escritório	<input type="checkbox"/> secretária/escrivania
kk. firma	<input type="checkbox"/> firma	<input type="checkbox"/> assinatura
ll. habitación	<input type="checkbox"/> habitação	<input type="checkbox"/> quarto
mm. maestro	<input type="checkbox"/> professor	<input type="checkbox"/> maestro
nn. oficina	<input type="checkbox"/> escritório	<input type="checkbox"/> oficina
oo. prenda	<input type="checkbox"/> peça de roupa	<input type="checkbox"/> prenda
pp. propina	<input type="checkbox"/> gorjeta	<input type="checkbox"/> propina
qq. tarea	<input type="checkbox"/> tarefa	<input type="checkbox"/> tarefa
rr. zurdo	<input type="checkbox"/> surdo	<input type="checkbox"/> canhoto

Cuestionario de evaluación de las tareas

1 - Según tu opinión, ¿cuál fue la tarea más difícil? Indica una sola opción.			
Actividad 1 - Ficha de vocabulario			
Actividad 2 - Dominó			
Actividad 3 - Juego Interactivo			
2 - Según tu opinión, ¿cuál fue la tarea más fácil? Indica una sola opción.			
Actividad 1 - Ficha de vocabulario			
Actividad 2 - Dominó			
Actividad 3 - Juego Interactivo			
3 - Según tu opinión, ¿qué tarea te ayudó a comprender mejor los falsos amigos? Indica una sola opción.			
Actividad 1 - Ficha de vocabulario			
Actividad 2 - Dominó			
Actividad 3 - Juego Interactivo			
4 - Indica:			
	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
La actividad que más te gustó			
La actividad que menos te gustó			